This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

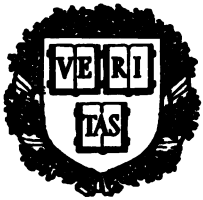
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

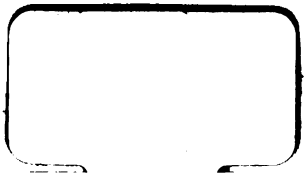
Educ 1008.91

HARVARD COLLEGE
LIBRARY



FROM THE BEQUEST OF
JAMES WALKER
(Class of 1814)
President of Harvard College

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences"



ÉTUDES

SUR

L'ENSEIGNEMENT

ET SUR

L'ÉDUCATION

OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

PUBLIÉS PAR LA LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie

Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle; 5e édition. 2 vol. in-16, brochés. . . . . 7 fr.

Ouvrage couronné par l'Académie française et par l'Académie des sciences morales et politiques.

Locke : Quelques pensées sur l'éducation, traduction nouvelle par M. G. Compayré. 1 vol. in-16, broché. . . . . 2 fr. 50

Condorcet : Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique; édition nouvelle avec introduction et commentaires par M. G. Compayré. 1 vol. in-16, broché. . . . . 1 fr.

Montaigne : De l'institution des enfants; édition publiée avec une notice, une analyse et des notes par M. G. Compayré. 1 vol. in-16, broché. . . . . 1 fr.

Pour paraître prochainement :

L'Évolution intellectuelle et morale de l'enfant.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

ÉTUDES

SUR

L'ENSEIGNEMENT

ET SUR

L'ÉDUCATION

PAR

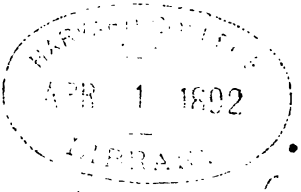
GABRIEL COMPAYRÉ

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1891

Droits de traduction et de reproduction réservés.

~~V. 6693~~
Educ 1008.91



A

M. JOSEPH REINACH

Directeur de *la République française.*

Mon cher ami,

En vous offrant la dédicace de ce volume, je ne fais qu'acquitter une dette de reconnaissance, puisque la plupart des articles qui le composent ont paru dans les colonnes de *la République française*. Pendant que vous marchiez vaillamment au combat contre toutes les entreprises, déguisées ou avouées, de l'esprit de réaction, je luttais modestement à côté de vous, pour la même cause, par d'autres moyens. Gambetta n'a-t-il pas dit que « pour combattre le despotisme et la démagogie, il n'y a qu'un remède, c'est l'éducation de tous »? C'est à l'éducation de tous, à la situation présente et aux projets d'avenir de notre instruc-

tion nationale, qu'est consacré l'humble livre que je vous dédie. A défaut d'autres mérites, il prétend seulement apporter, sur les questions à l'ordre du jour, aux divers degrés de l'enseignement public, des informations précises et des jugements sincères, en s'inspirant de notre commune devise : « l'ordre dans le progrès ».

GABRIEL COMPAYRÉ.

ÉTUDES

SUR

L'ENSEIGNEMENT

ET SUR L'ÉDUCATION

PREMIÈRE PARTIE

A L'ÉTRANGER

I

L'INSTITUT LIBRE D'ENSEIGNEMENT DE MADRID

En dehors des questions purement politiques, il n'est guère à la mode aujourd'hui de parler de l'Espagne, au moins de sa science et de sa philosophie. Les amateurs de pittoresque voyagent encore volontiers à Séville et à Burgos. Mais qui donc songe à chercher de l'autre côté des Pyrénées une initiation intellectuelle? Parlez-nous des Allemands ou des Anglais : c'est des peuples du Nord que nous vient

la lumière! Il semblerait en vérité qu'il n'y eût rien à apprendre à l'école des peuples latins. Nous les négligeons de parti pris, nous dédaignons de les étudier, peut-être parce qu'ils nous ressemblent trop, et que nous retrouvons chez eux l'image de nos propres défaillances. Et cependant, si l'on y regarde de près, il y a, même dans la catholique Espagne, des initiatives louables et fécondes, des entreprises de l'esprit de progrès, qui témoignent de la vitalité intellectuelle de ce noble pays et de son aspiration énergique vers un avenir meilleur.

Il y a treize ans, par exemple, quelques hommes de courage et de bonne volonté s'associaient pour fonder à Madrid une œuvre d'éducation nationale et laïque, qui n'a cessé de prospérer depuis lors, et dont le nom pourtant est resté à peu près inconnu du public français : l'*Institut libre d'Enseignement*[1].

Le mot de Pascal est toujours vrai, sauf une légère variante : « Erreur en deçà des Pyrénées, vérité au delà! » En France, « Institut libre » est à peu près synonyme de Faculté catholique. A Madrid, l'*Institut libre* est au contraire un foyer d'études libérales et d'idées modernes.

1. Voir le *Boletin de la Institucion libre de Enseñanza*, publication bimensuelle, Madrid. Le premier numéro a paru en avril 1877.

Il suffit, pour l'établir, de raconter dans quelles conditions il a été fondé en 1876. On se rappelle qu'à cette époque le premier avènement au pouvoir de M. Canovas et de ses amis inaugura en Espagne une ère de politique rétrograde et de mesures réactionnaires. Une série de décrets parurent qui avaient pour but de restreindre la liberté des professeurs de l'Université, qui leur interdisaient, par exemple, d'enseigner autre chose que la « science faite ». La « science faite », on sait ce que signifient ces mots dans la bouche de certains hommes. Nombre de professeurs protestèrent contre ces décrets. Plusieurs refusèrent de se soumettre et prirent le parti de se démettre. Quelques-uns même furent emprisonnés. Parmi eux et au premier rang, il faut citer M. Giner de los Rios, qui professait la philosophie du droit à l'Université de Madrid [1]. M. Giner passa neuf mois en prison. Dès qu'il eut recouvré sa liberté, il en profita pour grouper autour de lui quelques amis et, avec leur collaboration, il organisa l'*Institut libre*, dans une pensée de protestation à la fois contre la routine scolaire et contre l'intolérance du gouvernement.

Agrandi et amélioré d'année en année, l'*Institut*

1. Voir plus loin, p. 13.

libre est aujourd'hui un centre d'éducation générale, qui comprend l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, des cours de hautes études et même des classes d'enseignement technique et professionnel.

Sur bien des points, l'*Institut* de Madrid a des traits frappants de ressemblance avec notre École alsacienne de Paris. Comme l'École alsacienne, il est une entreprise individuelle et privée, qui vit de ses propres ressources, soutenue par une société d'actionnaires qui ne demande rien à l'État. Comme elle, il a l'ambition de donner pour base à l'instruction secondaire une instruction primaire largement développée. Comme elle enfin, il a introduit dans l'enseignement les méthodes modernes, « les méthodes réelles et intuitives, qui tendent à développer les facultés de l'enfant en présence des objets eux-mêmes »; et s'il n'a pas eu, au même degré qu'elle, dans un milieu moins favorable, l'avantage de voir ses programmes servir d'exemple aux programmes officiels, il a du moins réalisé pour son propre compte de sérieux progrès, dont l'influence se répercute déjà sur quelques parties de l'instruction publique en Espagne.

Ce qui fait avant tout la force de l'*Institut libre*, c'est que la plupart des hommes qui sont à la tête

du mouvement libéral de l'Espagne, qui ont un nom dans les lettres, dans les sciences et dans les arts, ont tenu à honneur d'entrer dans les rangs de l'association nouvelle. Nombre d'anciens ministres, de députés aux Cortès figurent sur la liste des professeurs ou des dignitaires de l'*Institut*; ils ont été ou ils sont encore présidents, vice-présidents du conseil de direction, recteurs, vice-recteurs du conseil des professeurs. Nous y relevons les noms illustres, ou tout au moins connus, de MM. Moret, Figuerola, Salmeron, Pedregal, Sorni, Una, etc. D'autre part, quelques-uns des maîtres qui participent à l'enseignement, et qui ne croient pas déroger en faisant eux-mêmes la classe dans les cours élémentaires de l'*Institut*, sont en même temps des professeurs de l'Université de Madrid, placés au premier rang dans la hiérarchie officielle. C'est un spectacle qui ne manque pas d'intérêt que de voir ces hommes distingués et, par exemple, des députés aux Cortès, conduisant eux-mêmes à la promenade des escouades d'élèves. Et c'est aussi un bel exemple que celui de professeurs éminents qui, après avoir fait leur cours aux étudiants de l'Université, prennent sur leurs loisirs plusieurs heures par jour pour les mettre au service de l'*Institut*. Et cela gratuitement : sans autre récompense que la satisfaction d'avoir con-

tribué au bien public. Il y a là de fortifiants témoignages d'initiative, une générosité, une ardeur de dévouement qui constituent une véritable force morale, et des symptômes de régénération intellectuelle qui permettent de bien augurer de l'avenir de l'éducation en Espagne.

Ce n'est pas qu'il n'y ait quelques réserves à faire sur certaines parties de la réforme entreprise par les professeurs de Madrid. Un peu novice encore dans les questions d'éducation, l'Espagne est le pays des surprises pour les pédagogues étrangers. On y voit encore le même ministre, le ministre du *Fomento*, présider à l'éducation de la jeunesse et à la construction des chemins de fer. Il n'est pas rare dans les collèges que le même professeur enseigne le latin... et le chant. L'écolier y est bachelier à quatorze ou quinze ans, sans savoir un mot de grec, et, ce qui est beaucoup plus grave, sans avoir étudié la littérature nationale. Comment s'étonner que les novateurs eux-mêmes, dans un pays encore si arriéré, mêlent quelques erreurs à leurs plus intelligentes inspirations?

C'est ainsi qu'il nous est difficile de souscrire à une des idées favorites des directeurs de l'*Institut* : la fusion complète de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Le rêve de M. Giner et

de ses amis est d'associer intimement ces deux degrés d'instruction, pour en faire un cours unique et continu d'éducation générale.

A cet effet, ils introduisent au collège les méthodes de l'école élémentaire, et en cela nous leur donnons en partie raison. N'avons-nous pas agi de même, en France, dans l'organisation des classes élémentaires des lycées? Mais, d'autre part, ils font entrer dans le programme de l'école primaire les matières de l'instruction secondaire, jusqu'à vingt-quatre objets distincts d'enseignement! Ils enseignent à des enfants de neuf à dix ans la psychologie, la physiologie, la sociologie, la chimie, le droit, etc. Un même programme unique d' « éducation intégrale », comme on dirait en France, reparaît de classe en classe, présenté d'abord aux commençants dans ses éléments les plus simples, dans ses lignes microscopiques, puis de plus en plus détaillé et approfondi, à mesure que l'élève avance dans ses études.

Nous ne croyons pas à la possibilité pratique d'appliquer un pareil système, qui peut bien avoir l'avantage de faire marcher de front tous les enseignements, de développer parallèlement, *pari passu*, toutes les facultés de l'enfant, mais qui a le tort de présenter trop tôt à l'écolier des études trop difficiles, trop

hautes pour son âge, au lieu de les échelonner le long des classes.

Mais à côté de ces imperfections de méthode, que de nouveautés heureuses à saluer dans l'œuvre des professeurs de Madrid! Nulle part on n'a mieux compris la nécessité de subordonner l'instruction à l'éducation, d'élever l'esprit et le caractère, plus encore que d'enseigner et d'instruire. « Nous voulons avant tout, disent-ils, faire des hommes capables de se diriger dans la vie. Nous veillons sur les sentiments et les actions de nos élèves, autant pour le moins que sur leur intelligence : nous nous préoccupons des moindres particularités de leur conduite, afin de leur apprendre à *vivre* et pas seulement à penser et à étudier. » Par suite, et bien que le régime de la maison soit l'externat, on s'efforce d'établir entre les maîtres et les élèves des relations intimes, affectueuses. On prolonge le plus possible le séjour quotidien de l'élève à l'école. Les classes ne renferment chacune qu'un nombre restreint d'enfants, de sorte que la leçon puisse prendre un tour libre, simple et familier. Enfin on compte beaucoup sur la collaboration des parents, qu'on associe le plus possible à l'œuvre intérieure de l'école; et sur ce point encore, l'*Institut* de Madrid et l'École alsacienne de Paris se sont trouvés d'accord, sans s'être donné le mot.

La méthode suivie dans l'enseignement est la méthode intuitive, la vraie méthode « éducative ». Peu de livres par conséquent; une intervention incessante du maître; l'attention de l'élève tenue continuellement en éveil; un appel constant à son jugement propre; les faits et les choses substitués le plus possible aux abstractions et aux mots; des promenades scolaires organisées sur une grande échelle.... Les pédagogues espagnols sont très fiers, et ils ont raison, de leurs excursions scolaires. Ils en varient le but : tantôt ce sont des promenades archéologiques et artistiques dans les musées, dans les monuments, dans les vieilles cités de l'Espagne; tantôt des visites industrielles et commerciales dans les ateliers, dans les usines; tantôt des herborisations, des explorations rurales et agricoles; quelquefois de véritables voyages géographiques, jusqu'en Portugal et en France. Les excursions scolaires, ainsi comprises, ne sont, pour ainsi dire, que la méthode intuitive en voyage. On les utilise, non seulement pour récréer l'élève, mais aussi pour le provoquer à la réflexion personnelle, en présence des réalités de la nature ou des œuvres de l'art. On l'habitue à y vivre dans une indépendance relative, afin qu'il puisse développer son individualité. On l'y exerce enfin à la course; on y développe ses forces physi-

ques. Les pédagogues espagnols, qui ont une prédilection marquée pour l'éducation anglaise, à cause de la grande part qui y est faite à la « muscularité », comptent avec raison sur les excursions scolaires pour régénérer la race espagnole, qui, disent-ils, devient pauvre et chétive. Ils veulent réveiller le goût des exercices corporels chez des jeunes gens qui fréquentent plus volontiers les cafés que les salles de gymnase.

Ce que nous apprécions par-dessus tout chez M. Giner, chez M. Cossio, chez tous ceux qui ont été les promoteurs et qui sont restés les chefs de l'*Institut de Madrid*, c'est l'indépendance de leur esprit, ce sont leurs tendances nettement libérales. Chaque numéro du *Bulletin* bimensuel, qui est publié par l'association madrilène, porte à la première page la déclaration suivante, qui est comme sa profession de foi :

« L'*Institut libre d'enseignement* est entièrement étranger à tout esprit, à tout intérêt de confession religieuse, d'école philosophique ou de parti politique; il se contente de soutenir le principe de la liberté et des droits inviolables de la science, et par conséquent l'indépendance de ses recherches et de son langage vis-à-vis de n'importe quelle autre autorité : il n'admet que l'autorité de la conscience pro-

pre du professeur, qui est personnellement responsable de ses doctrines. »

Cette fière devise résume exactement les sentiments d'une corporation laïque qui, comme notre *Ligue française de l'enseignement*, prétend rester neutre entre les systèmes qui divisent les hommes et ne travailler qu'à l'avancement de l'instruction. L'association espagnole ne se réclame que de la raison : elle professe, comme le fait l'État chez nous, une neutralité, une laïcité impartiale et élevée.

En parlant de l'*Institut libre* de Madrid avec la sympathie qu'il nous inspire, nous ne faisons d'ailleurs qu'acquitter une dette. Les pédagogues espagnols ne cessent en effet d'étudier et d'imiter la France. Ils ont souvent visité nos écoles, notre *Musée pédagogique*, et pris part à nos congrès. Dans la liste des professeurs honoraires de leur *Institut*, à côté des noms de Darwin et de Tyndall, nous trouvons le nom de M. Berthelot. Les autorités qu'ils citent le plus souvent sont MM. Jules Ferry, Paul Bert, Spuller, Fouillée, etc. Nos voisins n'ont pas oublié que le cardinal Cisneros, lorsqu'il reconstruisit l'université d'Alcala, ordonna que la réorganisation se fît *more parisiensi*.

A l'appel, à la sympathie de ces bienveillants étrangers qui sont si bien informés du travail de la

pensée française, la moindre réponse que nous puissions faire, c'est d'accorder au moins une attention semblable à leurs propres efforts. Et cette attention se changera bien vite en admiration, si l'on considère ce qu'il a fallu d'énergie et de courage à cette poignée d'hommes indépendants pour mener à bien l'œuvre qu'ils ont entreprise, à travers les obstacles de toute espèce que leur suscitent l'indifférence et les préjugés de leurs concitoyens, dans un pays où persiste toujours la prépondérance vivace des influences cléricales. Cette admiration grandira encore, si l'on se représente nettement le caractère et le but d'une association qui travaille avec désintéressement pour le relèvement de sa patrie, et que M. Cossio, l'un des membres les plus actifs de l'*Institut*, définit ainsi : « Nous désirons répandre dans les classes moyennes de notre pays un sentiment plus élevé, un idéal moral plus pur, une culture plus complète et plus profonde, une personnalité plus énergique, et aussi des goûts, des manières plus nobles, tout cela joint à un esprit d'activité laborieuse qui leur manque à l'heure qu'il est et qui les rachètera de la misère, de la vie étroite où elles végètent encore. »

II

UN PÉDAGOGUE ESPAGNOL

M. Francisco Giner de los Rios, professeur de philosophie du droit à l'Université de Madrid, vient de publier un intéressant ouvrage, où sous ce titre : *l'Éducation et l'Enseignement*, il a réuni un certain nombre d'articles déjà publiés dans le *Bulletin* de l'Institut libre d'enseignement de Madrid [1]. On y trouve la preuve à la fois de l'état vraiment arriéré de l'instruction publique en Espagne, et des efforts courageux qu'y tente un petit groupe de réformateurs, dont M. Giner est le chef, pour secouer la torpeur de leurs compatriotes.

M. Giner l'avoue dans sa préface : ce n'est pas

1. M. Giner avait déjà publié en 1886, dans la *Biblioteca economica filosofica* de Madrid, un volume intitulé *Études sur l'éducation*.

seulement la réforme, c'est la « création » de l'éducation nationale, que réclament les patriotes espagnols, dans un pays où presque tout reste à faire. L'enseignement supérieur y est représenté par des Universités où l'on se contente de répéter machinalement « le catéchisme des maudits examens ». Les écoles normales sont bien loin d'atteindre le niveau que, dans ses généreuses illusions, le créateur des écoles enfantines espagnoles, Pablo Montesino, avait rêvé pour elles, il y a cinquante ans. Que dire des écoles primaires, dont les maîtres touchent, quand on les leur paye, des traitements dérisoires? On compte par centaines les instituteurs auxquels l'État donne (il serait plus juste de dire qu'il leur doit) 125 francs par an!...

C'est contre cette situation « désolante » que s'efforcent de réagir M. Giner et ses amis. Nous nous plaignons parfois en France des difficultés que rencontrent dans les mœurs publiques, dans les préjugés persistants du passé, les réformes de l'enseignement. Qu'on lise le tableau que trace M. Giner des obstacles contre lesquels se heurtent les réformateurs espagnols, et l'on sera consolé. Nous avons à lutter, dit-il, contre des « organismes morts, réduits à l'état de cadavres », contre des intérêts séculaires. Et les passions, bonnes ou mauvaises, de toutes les

classes de la société se coalisent pour maintenir notre misérable état intellectuel et moral : d'une part, l'illusion généreuse de perpétuer le passé, l'ambition d'accaparer le présent, l'amour des privilèges; d'autre part, l'indifférence et l'apathie d'âmes esclaves, qui ne veulent pas être libres.

S'il suffisait qu'en face d'une « majorité décrépite » se dressât une petite minorité, ardente et audacieuse, ayant le vif sentiment de ce qui manque à sa patrie, on aurait tout droit de compter sur un prochain relèvement pédagogique de l'Espagne. Nous ne connaissons en effet aucun pays au monde qui puisse se flatter de posséder une phalange d'hommes plus distingués, plus éclairés, joignant plus d'autorité morale à plus de connaissance technique des choses de l'enseignement. C'est d'une haute philosophie que s'inspirent les organisateurs de l'Institut libre de Madrid. Partisans résolus d'une sécularisation nécessaire de l'éducation, décidés à secouer le joug de l'Église, ils se prononcent avec non moins d'énergie contre l'athéisme et même contre le positivisme dogmatique. Chose curieuse, c'est d'un philosophe allemand qui n'a eu dans son propre pays qu'une influence relativement médiocre, c'est de Krause, et par Krause de Coménius et de Froebel, que relève la doctrine de M. Giner, doc-

trine plus pratique encore que théorique, qui demande à la philosophie moins des conceptions abstraites que des inspirations morales. On dit un *krausiste*, en Espagne, comme autrefois on disait, à Rome, un stoïcien, en donnant à cette qualification le sens d'une vertu élevée, poussée jusqu'au puritanisme.

Prêchant d'exemple par la noble tenue de sa vie, par son enseignement officiel à l'Université, par son enseignement libre à l'Institut de Madrid, M. Giner poursuit aussi sa propagande par la plume. Il a composé de nombreux ouvrages sur les principes du droit, sur la psychologie. Son dernier livre, *l'Éducation et l'Enseignement*, nous prouve qu'aucune question ne lui est étrangère en matière de pédagogie pratique. Très sympathique à la France, il connaît, il a étudié de près tous les progrès qui se sont accomplis chez nous depuis vingt ans. Les « problèmes de l'éducation physique », les « jeux des enfants », la question des vacances, l'enseignement technique, les questions à la mode, en un mot, sont tour à tour l'objet de ses réflexions judicieuses. Très préoccupé de donner à l'enseignement un tour éducatif, il combat avec vivacité les habitudes mécaniques de l'instruction des anciens temps, toujours en honneur, surtout en Espagne. Il insiste sur les

avantages de la méthode intuitive, « celle qui, brisant les moules de l'esprit de secte, exige de l'élève qu'il pense et réfléchisse par lui-même, qu'il fasse usage de ses propres forces, qu'il recherche, qu'il argumente, qu'il questionne, qu'il doute, qu'il fasse des essais, qu'il déploie les ailes de son esprit et qu'il arrive à la conscience de sa personnalité ». Un point sur lequel M. Giner nous paraît en avance même sur les plus novateurs des pédagogues contemporains, et où il ouvre une voie nouvelle, c'est la question du rôle des beaux-arts dans l'enseignement primaire, c'est l'importance qu'il attache au sentiment du beau, comme en témoignent ses remarquables études « sur l'éducation artistique du peuple » et « sur la critique spontanée des enfants en matière de beaux-arts ».

Ce n'est pas l'Espagne seule qui pourra profiter des travaux de M. Giner. Plus d'une fois sa pensée dépasse les frontières de son pays, et ses conseils, comme ses critiques, trouveront leur application jusque chez nous. Rien de plus curieux, par exemple, que ses observations sur les périls que peut faire courir à une société l'abus des vains exercices de rhétorique, de la manie oratoire, du prestige des paroles éloquentes, mais creuses. « Cette terrible plaie des orateurs, dit-il, trouve son principal ali-

ment dans l'enseignement brillant, littéraire, de nos Universités.... Le parlement, le tribunal, l'Université, où l'on devrait discuter sérieusement sur des matières de politique, de droit, de science et d'éducation, sont transformés en lieux de spectacles, où les questions les plus graves, parfois les plus terribles, ne sont plus que thèmes à discours véhéments ou habiles, ingénieux ou violents. »

Le résultat immédiat de ces orgies oratoires, c'est que le parlementarisme s'y discrédite et s'y ruine. Et la conséquence possible, c'est l'apparition d'un grand despotisme social, qui concentre dans ses mains un pouvoir plus violent que fort, et promet faussement une politique de réalités et de faits, en échange des paroles auxquelles la liberté en est venue à se réduire. « En de pareilles crises, un homme élevé sur le servilisme des uns et sur la sottise des autres, qui s'imaginent se guérir en changeant de maux, s'érige en maître et seigneur de tout un peuple. Ce peut être un soldat, un homme politique, un n'importe qui! » C'est décidément de l'Espagne que nous seront venues les meilleures définitions du général Boulanger. Nous connaissions déjà celle de Castelar. Nous n'avons rien à redire non plus à celle que nous en donne M. Giner : *un n'importe qui!*

III

UN PÉDAGOGUE DE L'AMÉRIQUE DU SUD

L'Amérique du Sud fait beaucoup parler d'elle en ce moment; mais les événements qui s'y sont accomplis cette année, et qui y ont fait disparaître le dernier trône subsistant au milieu de tant de jeunes républiques, ne sauraient être une surprise pour ceux qui ont suivi avec attention, pendant ces dernières années, le mouvement des idées et les progrès de l'éducation populaire dans l'Amérique espagnole. Nous ne croyons guère que ce soient les instituteurs qui gagnent les batailles; mais ce sont assurément les écoles qui préparent ou qui consolident les républiques. Où vont ces enfants qui, par longues files, sortent maintenant, en tout pays, au Brésil comme ailleurs, de l'école populaire et moderne, de l'école où l'on apprend à penser, à rai-

l'éducation, les règles de la discipline; et cela avec une grande rigueur logique, l'ensemble formant un vaste système d'idées scientifiquement coordonnées et liées les unes aux autres. Le point de départ, c'est une étude expérimentale et rationnelle de la nature physique et morale de l'homme : les faits physiologiques et psychologiques une fois établis, l'auteur en *induit* les lois pédagogiques, et de ces lois, à leur tour, il *déduit* les règles pratiques qui doivent gouverner la vie scolaire.

Le plan est beau, l'exécution remarquable. Est-ce à dire qu'en remplissant ce vaste cadre M. Berra ait mis la main sur autant de nouveautés que semblent le croire quelques-uns de ses admirateurs? Les Européens, il y a quelques siècles, ont découvert le nouveau monde : le nouveau monde nous le rend tous les jours; je veux dire que les Américains découvrent ou croient découvrir, comme absolument neuves, des vérités qui ont passablement fait leur chemin dans l'ancien monde. Ainsi, parmi les lois de l'éducation qu'énumère M. Berra — il n'y en a pas moins de dix-sept, tout juste autant que de républiques espagnoles, — je vois annoncer, presque comme une révélation, que l'éducation intellectuelle et l'instruction sont deux choses, qu'il faut distinguer les éducations spéciales et l'éduca-

tion générale, etc. : nous nous en doutions déjà un peu dans la vieille Europe!

Mais ce qui suffit pour assurer à M. Berra une véritable originalité, c'est que, même reprenant de vieilles idées, il sait les rajeunir par un véritable luxe, par une profusion, je dirais presque par un gaspillage de preuves; c'est que, même recommandant des méthodes connues, il les renouvelle par le détail, grâce à une compétence professionnelle indiscutable. C'est aussi qu'il marche tout à fait à l'avant-garde, dans les voies de la pédagogie nouvelle. Son livre *la Santé et l'École* est un manifeste en faveur de l'hygiène, que ne désavoueraient pas les membres de notre Académie de médecine. Ailleurs il proteste contre les excès de la « sédentarité » scolaire, contre la trop longue durée des classes, contre l'usage, assez général en Amérique, de retenir les enfants six heures de suite dans les écoles primaires. Nos réformateurs français, qui rêvent d'organiser une discipline sans punitions, trouveront aussi un allié dans le pédagogue américain, qui supprime en même temps les récompenses, et qui ne conserve d'autre moyen disciplinaire que ce qu'il appelle le *verdict scolaire*, c'est-à-dire le jugement d'approbation ou de désapprobation prononcé par les maîtres aussi bien que par les élèves :

l'opinion publique deviendrait ainsi la reine de l'école, comme elle est déjà la reine du monde.

Ce n'est pas l'enseignement primaire seul que M. Berra a révolutionné dans son pays : c'est encore l'enseignement secondaire et supérieur. Son *Projet d'organisation* de la section d'études de l'Athénée de l'Uruguay a arraché à M. Dittes, le célèbre pédagogue de Vienne, un cri d'envie et d'admiration. « Des réformes aussi radicales, dit M. Dittes, ne sont possibles que sur les terrains vierges des républiques sud-américaines. Sur la terre classique d'Europe, où prévalent encore les traditions du moyen âge, ces réformes, si désirables qu'elles soient, sont considérées comme impraticables. »

Ce qui fait le grand mérite de M. Berra, c'est qu'il n'est pas seulement un théoricien distingué, un philosophe de l'éducation : il est en même temps un homme pratique. On a pu voir à l'Exposition universelle de 1889, au pavillon de l'Uruguay, ses *Tableaux de lecture*, qui ont pour caractéristique que l'enfant y apprend d'abord à lire les mots, puis les syllabes et enfin les lettres. On lui doit aussi des cartes géographiques scolaires, les seules en usage dans les établissements d'instruction de l'Uruguay.

Il n'est guère, en un mot, de question pédago-

gique où le docteur Berra n'ait marqué l'empreinte de son activité intelligente et généreuse, soit par des vues théoriques, soit par des applications pratiques. Heureux les pays où il se rencontre des hommes tels que Berra, animés de la même foi et doués de la même énergie! Grâce à eux, les progrès scolaires relèvent sans cesse le niveau de la civilisation dans leur propre patrie : mais, grâce à eux aussi, les pays de l'ancien monde apprennent peu à peu qu'ils n'ont plus seulement à échanger des matières premières et des objets de commerce avec l'Amérique du Sud; qu'il y a lieu encore, avec ces nations trop longtemps dédaignées, à un échange fructueux d'idées et à une émulation de réformes.

IV

LES UNIVERSITÉS CIRCULANTES EN ANGLETERRE ET EN ÉCOSSE

Il s'est produit, depuis une dizaine d'années, en Angleterre et en Écosse, un mouvement d'expansion du haut enseignement universitaire, qui n'est pas moins remarquable par l'importance du but poursuivi que par l'originalité des moyens employés. Il s'agit de répandre et de disséminer au loin, jusque dans des villes très peu populeuses, l'enseignement supérieur qui était jusqu'à présent confiné dans les centres académiques; il s'agit de faire pénétrer dans les couches populaires les connaissances littéraires et scientifiques, et de concourir ainsi à l'éducation libérale de la nation tout entière. Pour cela, les professeurs des Universités quittent de temps en temps leurs chaires et abandonnent leurs étudiants ordinaires; ils se transportent périodiquement dans

diverses villes, plus ou moins éloignées du siège de l'Université, et là, après s'être au préalable entendus avec des comités locaux, dans des salles louées ou gracieusement mises à leur disposition, devant des étudiants aussi improvisés que volontaires, ils donnent, à intervalles réguliers, des cours suivis de littérature, d'art ou de sciences naturelles.

C'est ce que les Anglais appellent *the university extension movement*, c'est-à-dire un mouvement d'extension, de diffusion des études universitaires; une sorte d'Université circulante qui se déplace selon les besoins et les vœux des populations, et qui va jeter un peu partout des semences fécondes, le goût du travail intellectuel, l'exemple des bonnes méthodes scientifiques, en même temps qu'elle transmet immédiatement à des auditeurs bénévoles un certain nombre de connaissances positives.

Et il n'y a pas là, comme on pourrait le croire tout d'abord, une simple tentative isolée, une fantaisie exceptionnelle, due au zèle individuel de quelques hommes de propagande. Si nous nous en rapportons aux nombreux documents que nous avons sous les yeux, circulaires explicatives, rapports, règlements, programmes, etc., l'impulsion est générale, et cette Université d'un nouveau genre est déjà toute organisée.

C'est en Angleterre que le signal a été donné. Les Universités de Cambridge, de Durham, de Londres et d'Oxford ont participé au mouvement avec plus ou moins d'ardeur. Les professeurs de Cambridge et de Durham, à eux seuls, ont rayonné dans vingt-trois villes. En dix ans, six cents cours ont été professés; ils ont réuni soixante mille étudiants; nous disons avec intention « étudiants » et non « auditeurs »; car ces cours sont régulièrement suivis et, comme nous le dirons plus loin, ils ont leur sanction dans des examens.

Les Universités d'Écosse, à leur tour, ont suivi l'impulsion, et, depuis deux ou trois ans, Édimbourg, Glasgow, Saint-Andrews et Dundee rivalisent de bonne volonté pour envoyer de tous côtés les missionnaires du nouvel évangile de la science et de la haute culture littéraire. Ce sont des missionnaires en effet que ces professeurs nomades, qui communiquent à leurs auditeurs l'enthousiasme dont ils sont animés, et qui, en quelques leçons (chaque cours en compte généralement douze), font dans chaque ville la conquête d'une fraction importante de la population. Voici notamment Perth, une petite ville de 30 000 habitants, dont nous savions déjà, grâce au roman de Walter Scott, qu'elle a de « jolies filles », et qui, depuis trois ans, compte

un noyau considérable d'étudiants et d'étudiantes entraînés par l'amour des hautes études, au point que l'humble cité en est toute révolutionnée.

Nous ne pouvons entrer ici dans le détail d'une organisation qui d'ailleurs se complique tous les jours, à raison même des succès déjà obtenus, et qui mériterait une étude minutieuse. Notre but était seulement de signaler aux lecteurs français une tentative intéressante et hardie. Notons encore quelques traits caractéristiques. Le professeur ne voyage pas seul : des bibliothèques circulantes l'accompagnent. Chaque leçon est suivie d'une vraie classe, où les élèves confèrent avec le maître. En outre, à chaque exposition orale correspond la distribution d'un sommaire, d'un *syllabus*, où sont résumées les idées essentielles de la leçon. Les Anglais, hommes pratiques qui n'aiment pas perdre leur temps, estiment avec raison que l'élève, une fois en possession de ce résumé, est à peu près dispensé de prendre des notes. Prendre des notes, cela était bon au moyen âge, lorsque l'imprimerie n'était pas inventée !...

Mais ce qu'il importe surtout de remarquer, c'est que, dans cette extension de l'enseignement universitaire, nos voisins d'outre-Manche prétendent conserver à leurs leçons un caractère élevé et scienti-

fique. Ils vulgarisent la science, sans doute, mais entendent la vulgariser sans l'abaisser, simplement en appelant au bénéfice de l'enseignement supérieur un plus grand nombre d'individus. Ils sont tellement convaincus de la nécessité de ne pas faire à l'inexpérience d'un auditoire mal préparé le moindre sacrifice, au point de vue de la rigueur logique des démonstrations et de l'élévation des idées, qu'un d'entre eux, un des organisateurs les plus zélés de l'Université circulante d'Écosse, nous disait dernièrement, à propos des cours d'enseignement supérieur populaire installés en 1890 à l'Hôtel de Ville de Paris : « Cette tentative ne réussira pas! » Et comme je m'étonnais, écartant ce sombre pronostic : « Elle ne réussira pas, vous dis-je, parce que les professeurs, hommes de mérite d'ailleurs, s'y montrent trop préoccupés de plaire et d'être tout de suite compris, et font de leurs leçons de véritables causeries populaires, plus agréables que scientifiques [1] ».

Quoi qu'il en soit, les cours temporaires, établis en Angleterre et en Écosse hors des centres universitaires, ressemblent trait pour trait aux cours professés dans les Universités elles-mêmes. L'Université

1. Cette réflexion du professeur anglais ne s'appliquait qu'à l'enseignement donné par M. Georges Pouchet : voir plus loin, p. 309.

se transporte dans une autre localité, voilà tout, mais elle ne se transforme pas : elle reste elle-même. Il ne s'agit nullement de conférences à l'usage des gens du monde, comme celles dont M. Duruy avait réussi, il y a vingt-cinq ans, à répandre la mode dans nos villes de province. Ce qui suffirait à le démontrer, c'est que ces leçons semestrielles ou annuelles aboutissent à un examen final, auquel sont admis à concourir les auditeurs, hommes ou femmes, qui ont suivi au moins les deux tiers du cours. Sur les soixante mille étudiants dont nous parlions tout à l'heure, neuf mille ont depuis dix ans affronté ces épreuves, qui donnent droit, lorsqu'on y réussit, à des certificats d'études, à des prix.

Ce qui n'est pas moins significatif, c'est que toutes les classes de la société figurent dans ces examens, de même qu'elles participent à l'enseignement. Voici, par exemple, la statistique d'un examen d'économie politique et de littérature : 58 personnes y ont pris part, dont 31 hommes et 27 femmes. Parmi les hommes, on comptait 4 étudiants, 5 artisans, 3 marchands en gros, 9 commis et boutiquiers, 6 gros manufacturiers, 2 maîtres d'école, 2 de conditions inconnues : parmi les femmes, 7 étaient des filles de manufacturiers, 2 de pasteurs, 12 de commerçants, et 6 de simples modistes !

Le système de l'*University extension* se complète par des espèces de congrès qui ont lieu pendant les vacances dans la ville où siège l'Université centrale. Cette fois, ce sont les étudiants qui se déplacent, et qui, rassemblés de toutes les parties de la province, viennent pendant une quinzaine de jours se placer de nouveau sous la direction de leurs professeurs.

Nous ne savons si les mœurs françaises permettraient de tenter chez nous quelque chose d'analogue avec le même succès. Mais il n'y en a pas moins dans les faits que nous venons d'exposer un exemple utile à méditer, une application toute nouvelle de l'action universitaire, une preuve extraordinaire de ce que peut le prosélytisme littéraire ou scientifique, rompant les cadres officiels pour exciter la vie de la pensée jusque dans les masses profondes du peuple. Et cela en dehors de toute préoccupation de parti religieux ou politique, par un mouvement véritablement général et social qui entraîne les deux sexes et atteint toutes les classes de la nation. Les Anglais et les Écossais ont le droit d'être fiers de leur œuvre naissante, qu'ils ont déjà baptisée l' « Université de l'avenir », et qui engage dès à présent dans des voies nouvelles l'éducation nationale de la Grande-Bretagne.

V

LES UNIVERSITÉS TRANSATLANTIQUES

M. Pierre de Coubertin, à qui nous devions déjà des impressions de voyage fort intéressantes à travers les collèges anglais, vient de publier sur les Universités de l'Amérique du Nord un volume qui sera lu avec plaisir [1]. Chargé par le Ministère d'une mission aux États-Unis et au Canada, à l'effet d'y étudier l'organisation des jeux physiques, le directeur de la *Revue athlétique*, un des hommes qui ont le plus fait pour ranimer dans notre pays le goût des exercices corporels, ne s'est pas contenté de regarder là-bas les parties de boxe et de *football*; il est entré dans les classes et dans les salles

1. *Universités transatlantiques*; 1 vol. in-18. Paris, Hachette, 1890.

de cours; il a causé avec les professeurs, avec les hommes politiques; il a tout vu, tout observé, et nous ne croyons pas lui faire tort en affirmant que la partie la plus séduisante de son livre n'est peut-être pas celle où il est question de la gymnastique et des jeux d'Amérique.

Disons cependant un mot tout d'abord des conclusions qui terminent l'ouvrage, et que M. de Coubertin, donnant congé pendant quelques pages à ce qu'il appelle lui-même « son style fantaisiste », a rédigées sous la forme grave d'un « rapport à Son Excellence M. le Ministre de l'instruction publique ».

L'auteur y expose son plan de réformes, son programme qui tient, dit-il, dans ces deux mots : « sport et liberté ». La formule est un peu sommaire, et je ne me figure pas très bien M. le Ministre de l'instruction publique se présentant aux Chambres ou au Conseil supérieur avec une proposition ainsi définie. En tout cas, elle a besoin d'explications. Ce qu'elle signifie surtout, c'est qu'il faut décidément préférer les jeux libres, venus d'Angleterre, à la gymnastique scientifique, venue d'Allemagne.

Elle est en train de passer un mauvais quart d'heure, cette pauvre gymnastique, et elle expie bien vite la popularité et la faveur dont elle jouis-

sait depuis quelque années. Nous n'avons pas achevé encore de l'organiser dans nos lycées, et déjà on demande presque qu'elle en soit exclue. M. de Coubertin ne lui ménage pas les dures critiques. D'abord elle a le grand tort d'être « germanique ». Son fond, qui s'en doutait? c'est « l'intolérance »; elle ne connaît que mouvements d'ensemble, discipline rigide et réglementation perpétuelle. On a fait justice, paraît-il, de ses prétentions exorbitantes au point de vue hygiénique : on a démontré « sa profonde nullité » au point de vue pédagogique!...

Oserons-nous risquer quelques mots de timide défense, et faire remarquer que la gymnastique tant décriée a sur les jeux libres précisement cet avantage d'être un exercice réglé, et par conséquent de convenir mieux à des établissements scolaires, d'où, quoi qu'on fasse, il sera bien impossible de proscrire la règle, les exercices communs, uniformes et qui conviennent à tous? Dieu nous préserve de médire des jeux libres, qui pour le moment sont sur le pinacle! Mais ce n'est pas une raison suffisante pour envoyer les professeurs de gymnastique au pilori!

Les jeux libres, tels qu'il semble qu'on les ait pratiqués jusqu'ici, aussi bien en Amérique qu'en France, ne servent qu'à mettre en relief quelques

jeunes gens plus forts, plus agiles que leurs camarades, et à utiliser, en les perfectionnant, les bonnes santés naturelles. Il s'est constitué ainsi, dans nos lycées de Paris, une sorte de petite aristocratie musculaire. Il en est de même en Amérique, et c'est M. de Coubertin qui nous l'apprend : « On s'y consacre exclusivement à l'entraînement de quelques élèves, et il en résulte que pendant la belle saison les équipes universitaires vont de concours en concours : on se presse pour les voir lutter; des sommes énormes sont engagées par des parieurs, et tandis que les champions se livrent à cet athlétisme exagéré, leurs camarades sont tenus à l'écart pour ne pas gêner leur entraînement. » C'est bien ce que nous redoutons : une élite de jeunes gens, ceux qui précisément, grâce à leur forte constitution, ont le moins besoin des raffinements de l'éducation physique, appelés à toutes sortes de parades; et, pendant ce temps, les autres, le *vulgum pecus*, négligés et sacrifiés. L'éducation physique, pourtant, si elle veut être utile et atteindre son but, ne doit pas viser seulement ceux que leur robuste tempérament destine à devenir presque des athlètes. Et voilà pourquoi il est nécessaire de maintenir et de développer les exercices plus modestes de la gymnastique classique, pour les débiles, pour les souffrants.

pour tous ceux — et ils sont le plus grand nombre — auxquels leur faiblesse corporelle interdit les jeux violents et les prouesses olympiques.

M. de Coubertin, qui aime la lutte et le jeu sous toutes leurs formes, qui trouve admirable cette définition d'Arnold : « L'éducation est une partie d'échecs ! » ne réclame pas seulement l'organisation des concours de jeux physiques; il demande l'institution dans nos lycées de conférences publiques, analogues aux *debating societies* de l'Amérique, où les élèves s'exerceraient à manier la parole, à disputer sur des sujets « de grandes personnes ». Cette innovation n'aurait rien qui nous déplût. Il n'en est pas de même, par exemple, de l'idée de faire rédiger par les élèves des journaux scolaires, mensuels ou bimensuels. Mon Dieu ! nous avons déjà assez de journalistes en France, pour qu'il soit au moins inutile de former, dès le lycée, des chroniqueurs ou des reporters.

Mais, nous l'avons dit en commençant, ce qui fait l'attrait du livre de M. de Coubertin, ce sont moins les conclusions controversables de l'auteur sur la réforme scolaire en France que le tableau vif, saisissant, qu'il trace avec talent de la vie universitaire en Amérique. Sans doute nous n'en étions pas à apprendre que, dans ce grand pays, il y a un déve-

loppement intellectuel très vivace que l'intensité de la production industrielle ou la passion des intérêts commerciaux ne parviennent pas à étouffer. Les Américains ne sont pas moins avides de science que de richesse. Ils s'entendent mieux que personne au monde à organiser des publications littéraires ou scientifiques. Un de nos amis recevait de Boston, ces jours derniers, une commande de 70 000 mots sur un sujet donné, comme tel commerçant reçoit avis de faire une expédition de 1 000 ballots de laine ou de coton!...

Dans ce nouveau monde où l'on pense, où l'on réfléchit, où il y a autre chose enfin que le dollar, les Universités poussent en quelques années, avec autant de rapidité que les usines ou les cités industrielles. En veut-on un exemple? Il y a vingt-cinq ans, un généreux donateur, comme il y en a tant aux États-Unis, un parvenu, un fils de ses œuvres, Ezra Cornell, ne savait que faire de son argent : il fonda, avec 2 500 000 francs, l'Université d'Ithaca. Les débuts furent étranges : une foule de fruits secs, de toqués, « des réfugiés de tous les pays, des aigris de partout », composèrent le premier noyau d'étudiants. Jamais, a dit un professeur d'Ithaca, on n'avait vu un pareil ramassis, depuis le jour où Romulus passa en revue la tourbe qui fonda l'em-

pire romain. Cornell ne s'alarma point : « C'est tout simple qu'ils ne sachent rien, disait-il, puisqu'ils viennent apprendre! » Aujourd'hui, tout est organisé, réglé : 1 400 étudiants suivent laborieusement les cours de 94 professeurs; où il n'y avait rien, il y a tout, et l'Université d'Ithaca, avec ses vingt-cinq ans d'existence, peut rivaliser avec les Universités séculaires de la vieille Europe.

VI

LES INSTITUTEURS ALLEMANDS

Nous avions la naïveté de croire qu'en Allemagne les instituteurs étaient entourés de tous les respects. Comment supposer que le maître d'école allemand, si célébré en tout pays et en possession d'une réputation européenne, n'obtient pas chez lui, dans la terre classique de la pédagogie, les égards auxquels il a droit?

Il faut renoncer à nos illusions. Au moins pendant les quelques semaines qu'il passe au régiment, pour satisfaire à la loi militaire, l'instituteur allemand devient un souffre-douleur, la victime privilégiée des rudesses des chefs, la tête de Turc de toutes les grossièretés soldatesques.

Et nous n'empruntons pas nos renseignements à des racontars imaginaires, à de mauvais romans. Ce

n'est pas un Descaves prussien qui nous raconte les faits et gestes des « Sous-offs » allemands : c'est dans le compte rendu officiel des débats du Reichstag que nous puisons la matière de notre récit.

Dans la séance du 13 janvier 1890, le député Eugène Richter s'est fait l'écho des plaintes de dix-neuf instituteurs qui, aux manœuvres d'automne 1889, ont été en butte à toutes sortes de mauvais traitements, et le Ministre de la guerre, interrogé, n'a pas nié l'authenticité des faits incriminés.

Ce sont d'abord des expressions injurieuses, des épithètes outrageantes, « aussi avilissantes, dit M. Richter, pour celui qui s'en sert que pour celui à qui elles sont adressées »; des comparaisons empruntées à toutes les catégories du règne animal : ***buse***, ***sale chien***, etc. Cela n'est rien encore : ce sont expressions courantes au régiment, et ce qu'on appelle en Allemagne « le sel de caserne ». Ce qui est plus grave, c'est que les injures adressées aux instituteurs par les officiers les visaient directement dans leur profession : « Imbécile de maître d'école! âne du *b-a-ba*! plutôt cent sauvages d'Afrique qu'un maître d'école! les maîtres d'école sont les plus bêtes ». En Silésie, un lieutenant s'est exprimé en ces termes : « Parce que ces blancs-becs obtiennent un poste d'instituteur à vingt-trois ans, ils se croient

quelque chose! » Ailleurs, un autre lieutenant a dit sentencieusement : « Les instituteurs sont la perte du pays; ce sont eux qui répandent les idées révolutionnaires dans le peuple ». A Hambourg, un sergent s'est avisé d'infliger à un instituteur, pour une fausse conversion, une punition consistant à écrire un certain nombre de fois la phrase : *Nous sommes tous des ânes.* Cette application, pleine d'humour, du régime du pensum, imposé aux maîtres d'école eux-mêmes, a excité sur les bancs du Reischtag une vive hilarité....

Mais on ne s'en tient pas aux injures, ni même aux pensums. On ne se contente pas d'humilier les instituteurs, en les appelant des « détraqués », « les plus ignares et les plus fainéants des hommes », en leur disant « qu'ils ne méritent pas même d'être comptés au nombre des hommes » — et cela en présence de leurs camarades, devant les autres réservistes des villages où ils exercent leurs fonctions, — c'est aux voies de fait qu'on a recours aussi. Les instituteurs soufflетés par des officiers se comptent par douzaines. Un journal pédagogique raconte qu'un sous-officier a ordonné à vingt-quatre hommes d'administrer chacun cinq coups de canne à un instituteur dont la chaussure était mal nettoyée. A Cobourg, un instituteur serait mort des suites des coups reçus au régi-

ment. A Breslau, un officier s'est écrié, en s'adressant à un instituteur : « Si je ne tenais pas tant à mon épée, je casserais la tête à ce rustre! » A Stralsund, un premier lieutenant ne s'est pas gêné pour dire aux sous-officiers : « Les instituteurs primaires sont une race récalcitrante; tenez-leur la bride haute et faites-leur la vie dure; il faut qu'ils suent du sang! » En Silésie, le lieutenant Liebe — un nom charmant qui veut dire « amour » — s'est emporté jusqu'à dire à un fourrier : « Tapez-moi sur ces chiens jusqu'à ce qu'ils crèvent! »... ce qui a encore provoqué au sein du Reichstag une nouvelle et douce hilarité.

Ah! ce n'est pas à ces officiers-là qu'il faudra aller raconter que c'est l'instituteur allemand qui a vaincu à Sadowa et à Sedan! Bien qu'on puisse présumer que les violences dont nous venons de citer quelques exemples ne sont pas, dans l'armée allemande, réservées par un privilège unique aux seuls instituteurs, et qu'elles atteignent probablement aussi les autres soldats, qui seulement ont moins de facilité à mettre par écrit le récit des torts de leurs supérieurs, il n'en est pas moins évident que les officiers allemands nourrissent contre les éducateurs du peuple un sentiment particulier d'antipathie et de mépris profond.

Et qu'a répondu, me demanderez-vous, le Ministre de la guerre aux révélations apportées à la tribune par le député Richter? Sans doute il a bien voulu reconnaître que quelques excès avaient été commis; il a déclaré qu'un ou deux officiers avaient été punis, que pour les autres faits une enquête était ouverte. Mais la conclusion finale est tout autrement intéressante : elle revient à dire, ou à peu près, que ce sont les instituteurs qui ont tort. Oui, ils ont le tort, dit le Ministre, d'être insuffisamment instruits, militairement parlant, et par conséquent de provoquer par leur maladresse la colère de leurs instructeurs.

Et le Ministre a laissé entendre qu'il conviendrait de modifier les lois existantes et de retirer aux maîtres d'école la faveur dont ils jouissent, au point de vue du service militaire. Elle n'est pourtant pas bien grande, cette faveur, puisque, comme tous les autres réservistes allemands, les instituteurs sont tenus de faire, la première année, dix semaines d'exercices, l'année suivante, six semaines, et ensuite, quatre semaines. Nous recommandons souvent aux instituteurs français, pour leur apprendre à être satisfaits de leur sort et des lois scolaires de la République, de méditer les annales de l'instruction primaire en France, et par exemple, pour ne

pas remonter au delà, les actes législatifs de la Restauration. Nous les engagerons aujourd'hui, pour leur montrer une fois de plus qu'il fait encore bon vivre en France, à regarder un peu du côté de l'Allemagne.

VII

L'ÉCOLE NORMALE DU CAIRE

Dans cette « rue du Caire » si bruyante et si pittoresque, qui a été une des attractions de l'Exposition de 1889 et où s'étaient donné rendez-vous les mille curiosités de l'Orient, il y avait un petit coin silencieux et discret, moins fréquenté par la foule, mais qui n'en avait pas moins son intérêt. C'était l'exposition de l'École normale centrale du Caire : exposition très modeste en apparence, car elle n'occupait qu'un tout petit espace, et cependant d'une haute importance pour tous ceux qu'intéresse, non seulement le développement en tout pays de l'instruction elle-même, mais aussi la propagation de l'influence française en Orient et notamment en Égypte. Des collections de devoirs d'élèves, écrits partie en français, partie en arabe, des dessins, des cartes géo-

graphiques, c'était, avec les programmes scolaires et les rapports du Ministère de l'instruction publique, tout ce qui composait cette petite exhibition : mais c'était assez pour montrer aux yeux que la France n'a pas tout perdu en Égypte, et que, en matière d'éducation tout au moins, la langue et les idées françaises y ont conservé quelque prestige et quelque autorité.

L'École normale du Caire, ou École Tewfik, est un établissement d'État, une école nationale égyptienne; mais la France y est largement représentée; les Français sont en nombre dans les rangs du personnel enseignant. C'est un Français, le directeur de l'école, M. Peltier-bey; des Français aussi, les professeurs d'histoire et de sciences physiques, MM. Baccus et Mirguet, tous deux anciens élèves de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, et auxquels je suis heureux d'adresser de loin le salut sympathique de leur ancien professeur; des Français encore, le professeur de mathématiques, M. Brenneur, et le professeur de géographie et de langue française, M. Bernard.

Les autres maîtres sont indigènes, comme les écoliers; et ce n'est pas sans quelque étonnement qu'on se demande comment a pu fonctionner régulièrement une école où les premiers élèves ne savaient

pas un mot de français, tandis que, de leur côté, les professeurs venus de France ne savaient pas un mot d'arabe.

L'École a réussi pourtant : il y a fallu quelques efforts, on le devine, au milieu de difficultés et d'intrigues de toute sorte. Créée il y a huit ans à peine, l'École Tewfik comprend à la fois un cours normal proprement dit, où trente élèves se préparent à l'enseignement, et un lycée d'études primaires et secondaires, où trois cents élèves suivent pendant huit ans un programme qui ressemble fort à celui de notre enseignement spécial ou de nos écoles primaires supérieures. On voyait avec plaisir, à l'exposition de la rue du Caire, des photographies qui représentent quelques-unes de ces huit classes, avec leurs élèves groupés autour des maîtres, adolescents pour la plupart, d'un bon maintien, à la physionomie intelligente et réfléchie. Les élèves des quatre classes supérieures, qui forment l'école préparatoire, sont de grands jeunes gens qui, à la fin de leurs études, subissent un examen spécial, pour obtenir un *certificat d'études secondaires*. Il y a un baccalauréat, ou quelque chose d'équivalent, même en Égypte! Le certificat d'études secondaires est en effet exigé des candidats aux écoles d'enseignement supérieur : École de droit, École de médecine,

École polytechnique, et aussi de tous ceux qui aspirent à entrer dans les ministères ou dans les diverses administrations de l'État.

Quel merveilleux instrument d'unité civilisatrice que cette belle et noble langue française qui fait que, malgré les distances, malgré la diversité des races et des religions, une école égyptienne, non loin des Pyramides, ressemble trait pour trait à une école parisienne du type Chaptal ou Turgot! Nous avons examiné les programmes : en ce qui concerne la science pédagogique, la psychologie et la morale, ils sont identiques à ceux de France. On enseigne les droits et les devoirs de l'homme, sur les bords du Nil, exactement comme on les enseigne sur les rives de la Seine. La grammaire française en usage est celle de Larive et Fleury; mais nous ne désespérons pas que la grammaire unique, la grammaire municipale de Paris, ne soit bientôt adoptée, et que l'heureux M. Da Costa ne trouve en Égypte un nouveau débouché!

Les professeurs de l'école du Caire avaient eu l'heureuse idée d'envoyer à l'Exposition un petit recueil de *Contes orientaux*, rédigés séance tenante par les élèves. Nous soupçonnons bien que ces compositions scolaires ont été revues et corrigées par le maître; mais tout de même, on y retrouve le tour

d'esprit original et les expressions personnelles des Égyptiens qui les ont écrites. En voici deux échantillons pris au hasard :

« *Anecdote.* — Un jour un homme très laid dit à Aboul-Naouass : « Cher ami, je désirerais beaucoup « voir la physionomie du diable, parce qu'elle doit « être bien curieuse ». Alors Aboul-Naouass répondit vivement : « Cher ami, si vous voulez voir « la physio*nn*omie (*sic*) du diable, vous n'avez qu'à « vous regarder dans une glace et vous la verrez « aussitôt. »

« — *Les Deux Marmites.* — Il y avait un Arabe qui s'appelait Goha. Il était très bouffon. Un jour il emprunta une marmite à son voisin. Le lendemain il lui rendit deux marmites. Son voisin lui demanda : « Pourquoi me donnez-vous une de vos marmites? « — Mais, dit Goha, c'est votre marmite qui a fait « un petit ce soir. » Alors son voisin, croyant que Goha parlait sérieusement, accepta la jeune marmite. Mais quelques jours après Goha demanda à son voisin une autre marmite bien plus grande et bien plus chère que l'autre. Le lendemain, le voisin réclama sa marmite : « Hélas! dit Goha d'un air « triste, votre marmite est morte. Justement, c'est « pour cela que vous me voyez si triste. — Mais « comment, dit le voisin, est-ce qu'une marmite

« peut jamais mourir? — C'est tout naturel, dit « Goha, puisqu'elle peut enfanter!... » Alors le voisin rougit et se retira tout honteux. »

D'autres récits sont plus longs et rappellent l'inspiration des contes arabes de Galland. Ces *Mille et une Nuits* scolaires font honneur à l'imagination orientale; mais ce qui nous y plaît surtout, c'est qu'elles sont écrites en français, en bon français. L'étude de la langue française, à l'École normale du Caire, est placée au moins sur le même rang que l'étude de la langue anglaise; et, nous sommes fiers de le constater, tandis qu'à la *Mission archéologique du Caire* des savants tels que M. Maspéro et ses successeurs continuent la tradition des grands travaux d'érudition et d'histoire, on voit d'autre part, dans l'enseignement primaire et secondaire égyptien, des maîtres actifs et dévoués maintenir et développer le goût et l'étude de notre langue et de notre littérature.

VIII

LA PÉDAGOGIE DE TOLSTOÏ

La pédagogie du comte Léon Tolstoï [1] est la négation même de la pédagogie, une sorte de nihilisme pédagogique. Je ne connais pas de penseur qui se soit insurgé avec cette hardiesse contre les opinions reçues, contre les institutions scolaires existantes. Avec une sorte de furie sauvage, le grand romancier russe démolit pièce à pièce tout l'édifice péniblement construit par l'expérience et le progrès des temps. Au nom d'un sincère amour du peuple, poussé jusqu'à l'aveuglement, et dans cette illusion touchante que les instincts du peuple sont infailli-

1. *La Liberté dans l'école*, par le comte Léon Tolstoï; 1 vol. in-12, traduit du russe par MM. Tseytline et Jaubert, avec une lettre de M. Michel Bréal. — *Le Progrès de l'instruction publique en Russie*, par le même; 1 vol. in-12, mêmes traducteurs; Paris, Albert Savine, éditeur.

bles, que guidé par la Providence le peuple sait seul ce qui lui convient et de quelles études il a besoin, Tolstoï crible de ses épigrammes tous les essais qui ont été tentés pour régulariser l'instruction, pour y introduire l'ordre, l'unité et une organisation commune. Toutes nos croyances, l'idée du progrès, la foi dans l'action éducatrice de l'école, l'espoir d'arriver par la réflexion à un type idéal d'éducation qui soit conforme à la raison et réponde aux besoins universels de l'humanité entière, Tolstoï les raille et les condamne. Toutes les créations pédagogiques, les écoles primaires, les pensionnats de jeunes filles, les collèges, les Universités, il les maudit comme des entreprises arbitraires, comme des usurpations violentes contre la liberté, contre le libre développement des hommes. A côté de lui, Rousseau, avec ses utopies pourtant audacieuses, apparaît presque comme un timide, comme un modéré. Rien n'est épargné par son ironie triomphante. Les méthodes de la pédagogie moderne, les écoles normales, la construction coûteuse des locaux scolaires, tout est impitoyablement persiflé, avec une franchise brutale et je ne sais quelle âpreté barbare. Tolstoï, quand il critique les procédés et les œuvres de l'éducation ordinaire, nous fait l'effet d'un bûcheron ivre qui, ayant pénétré dans les massifs d'un parc

bien taillé, y saccagerait, y dévasterait tout, porterait furieusement sa cognée sur tous les arbres, sur tous les arbustes, ne se déclarant satisfait que lorsqu'il aurait achevé son œuvre de destruction, afin de permettre aux pousses nouvelles de grandir désormais en toute liberté.

Et cependant, bien qu'il nous choque à tout instant par ses paradoxes et qu'il nous impatiente par ses boutades, Tolstoï est presque aussi attachant dans ses essais pédagogiques que dans ses admirables romans. On se révolte sans cesse contre l'étrangeté de ses idées; et pourtant on se sent forcé quand même de l'écouter jusqu'au bout : tant il est sincère, profond, tant il secoue avec force, comme autant de préjugés absurdes, nos convictions les plus chères; tant il déploie de talent pour exprimer avec emportement, et dans une langue de feu, ce qu'il croit être la vérité. Il a dit lui-même quelque part qu'il prétendait troubler dans leur quiétude les pédagogues officiels : il y a incontestablement réussi. Il est impossible de le lire sans se sentir ébranlé dans son optimisme, sans que le trouble vous gagne, et sans qu'on éprouve le besoin de lui répondre, de réfuter, s'il est possible, ses sarcasmes amers, ses doctrines inquiétantes et folles, qui semblent être le délire révolutionnaire d'un conservateur aux abois.

Veut-on tout de suite comprendre à quels principes de philosophie générale obéit Tolstoï, quand il accable de ses mordantes critiques notre système d'instruction et d'éducation? Qu'on lise l'opuscule qu'il a composé, en 1862, sous ce titre : *le Progrès et l'Instruction*. C'est un véritable pamphlet contre la notion du progrès. « La croyance au progrès, dit Tolstoï, moi, je ne la partage pas.... Je suis affranchi de la superstition du progrès. » Le progrès n'est, à ses yeux, que le rêve égoïste des classes dirigeantes qui, satisfaites des avantages que leur procurent, et que procurent à elles seules, les inventions et les découvertes de la science moderne, érigent en loi universelle ce qui n'est que leur privilège exclusif, et proclament que l'humanité est plus heureuse qu'autrefois, parce qu'elles-mêmes, qui ne forment à peine qu'un dixième de l'humanité, jouissent en effet de plus de bonheur. Mais, dit Tolstoï, nous sommes mille qui avons progressé : ils sont des millions auxquels le prétendu progrès ne sert pas et nuit plutôt. Parlera-t-on des avantages du télégraphe? Mais le peuple, c'est-à-dire les neuf dixièmes de l'humanité, n'entend que les bruits des fils télégraphiques : « Toutes les dépêches qui passent, rapides, au-dessus de sa tête, ne sauraient augmenter son bonheur d'un grain de sable! » Le peuple n'envoie pas de télégrammes.

Il ne monte pas non plus en chemin de fer : du moins Tolstoï l'affirme des paysans russes. Il ne lit pas, de sorte que le progrès de l'imprimerie ne l'intéresse pas et reste le monopole d'une certaine classe de la société, « avantageux aux seuls membres de cette classe, qui par le mot *progrès* entendent leur intérêt personnel ». Et Tolstoï continue son argumentation ironique, s'efforçant de démontrer que les progrès de la civilisation ne se traduisent en aucune façon par un accroissement de bonheur pour tout le genre humain. « Je prie, dit-il, le lecteur de se rappeler que l'armée une fois augmentée ne peut plus être réduite, que les forêts séculaires une fois abattues ne peuvent plus être reboisées, que la population amollie par le bien-être ne peut plus jamais revenir à la simplicité et à la sobriété des mœurs. » — « Le salaire, dit-il encore, a plus que doublé, mais toutes les denrées ont augmenté de prix. » Et mêlant la plaisanterie au raisonnement, il demande si le progrès est prouvé, parce que les rues sont mieux éclairées, parce qu'on bat moins les femmes et les enfants, parce que les dames anglaises écrivent sans fautes d'orthographe.

Ces échantillons suffiront pour donner une idée de la manière de raisonner propre à Tolstoï : beaucoup de verve assurément, beaucoup d'imagination

et d'esprit; mais, en revanche, une perpétuelle tendance au sophisme, et notamment à cette espèce de sophisme par où se caractérisent les esprits absolus, les partisans du *tout ou rien*, tels que notre Rousseau, avec lequel, quoiqu'il s'en défende, Tolstoï a de nombreuses affinités intellectuelles. De ce que le progrès n'a pas encore pénétré, avec la même intensité, dans toutes les couches sociales, de ce que, comme le soleil se levant sur les montagnes, il n'éclaire d'abord que les hauts sommets et ne descend que peu à peu dans les bas-fonds des vallées, de ce qu'enfin il n'a pas entraîné dans un même mouvement en avant toutes les parties de l'humanité, faut-il conclure que le progrès n'existe pas? Parce que la civilisation chinoise, que Tolstoï invoque sans cesse, est restée stationnaire, faudra-t-il admettre que la civilisation européenne et la civilisation américaine n'ont point avancé? Paysans et ouvriers profitent moins que les classes riches des commodités nouvelles dues aux applications de la science; n'est-il pas vrai qu'ils en profitent un peu? Comment contester que dans son ensemble l'humanité jouit de plus de bien-être aujourd'hui qu'au moyen âge? que les mœurs se sont adoucies? et que, s'il y a encore trop de misères pour l'humanité souffrante, dans la balance du bien et du mal, le

plateau qui porte nos maux a été sensiblement allégé?

Les croyants au progrès, les optimistes, en d'autres termes, ne manquent pas d'arguments à faire valoir contre le pessimisme de Tolstoï. Il est vrai qu'un de ceux sur lesquels nous compterions le plus, à savoir le développement de l'instruction et des lumières, le pédagogue russe — si du moins on peut appeler ainsi un utopiste qui ne croit pas à la pédagogie — le rétorque et l'écarte, en déclarant hautement que l'influence de l'école, telle que l'a organisée la pédagogie moderne, est pernicieuse et délétère. Et ici il faut essayer de comprendre le fond de la pensée de notre auteur, en matière d'éducation. D'après lui, la pensée philosophique n'a aucun moyen de déterminer, par un critérium exact, ni ce qu'il faut enseigner, ni comment on doit enseigner. Il y a autant de présomption que d'ignorance à vouloir établir, soit le programme, soit les méthodes de l'éducation populaire. Nous ne savons pas, nous ne pouvons pas savoir, en quoi doit consister pour le peuple l'instruction vraiment utile et appropriée. Non seulement il n'existe aucune science de l'éducation, mais la première assise n'en est pas même posée. Nous nous en rapportons à « une conscience imaginaire des lois du bien et du mal »; et

nous nous égarons de plus en plus, à mesure que nous dressons des plans d'étude plus compliqués ou que nous déterminons des méthodes d'enseignement plus rigoureuses et plus précises. Tout notre système d'instruction, en un mot, est fondé sur un véritable abus de pouvoir. La contrainte exercée dans l'école, pour faire apprendre ce que nous avons décidé arbitrairement qu'il fallait apprendre, n'est rien moins qu'un attentat contre la liberté. L'éducation ordinaire, entendue comme l'effort tenté par les instituteurs pour obtenir que les élèves leur ressemblent, n'est qu'un despotisme et une tyrannie morale. Nous nous arrogeons un droit que nous n'avons pas, en obligeant les générations nouvelles à se modeler sur notre propre image. On comprend encore que les croyants des différentes religions, juifs, mahométans, chrétiens, veuillent forcer les enfants à accepter les dogmes d'une croyance que chacun d'eux regarde comme infaillible, et en dehors de laquelle ils ne pensent pas qu'il y ait de salut possible. Mais quelle impertinente prétention n'est pas celle de philosophes, de savants, qui ne s'entendent pas entre eux, qui ne peuvent dire où est la vérité, qui se confondent eux-mêmes par leurs opinions contradictoires, et qui pourtant osent imposer au peuple un code absolu

de directions et de règles pédagogiques? Et, pour tout dire, le droit d'éducation n'existe pas. « L'éducation, en tant que formation préméditée d'un esprit d'après un certain modèle, n'est point féconde, n'est point légitime, n'est point possible. »

Et Tolstoï continue ainsi, reprenant sous mille formes sa thèse favorite, et, comme un enfant turbulent qui aurait besoin d'être apaisé, répétant jusqu'à satiété son refrain toujours le même : « La pédagogie ne sait ni ce qu'il faut enseigner, ni comment on doit enseigner ».

On devine quelle est la conclusion de ces critiques enflammées, qui ne tendent à rien moins qu'à contester à la pédagogie tous ses principes, à l'éducateur tous ses droits. Tolstoï déclare que « la seule méthode d'instruction, c'est l'expérience; le seul critérium, la liberté ». En d'autres termes, on ne doit enseigner aux enfants que ce qu'ils demandent à apprendre eux-mêmes et ce qui est à leur goût; il faut soumettre perpétuellement à une sorte de plébiscite scolaire le choix des matières de l'enseignement; il faut s'incliner devant la volonté du peuple; et ni l'autorité des penseurs, ni l'expérience des siècles passés ne sauraient prévaloir contre la seule puissance légitime que reconnaisse Tolstoï : l'instinct populaire. Et de même, il n'y a pas d'autre

méthode à recommander que celle dont l'expérience démontrera l'efficacité par le succès : l'école sera constamment un champ d'expériences, où les procédés seront infiniment variables, comme est variable elle-même la nature de l'enfant.

Nous avons exposé dans ses lignes essentielles la doctrine de Tolstoï. Pour se rendre bien compte de l'esprit qui anime ce Rousseau slave, et pour achever de connaître dans son fond troublé et bizarre celui que M. Bréal a pourtant appelé « un noble et profond penseur », il convient de montrer, par quelques citations, de quels sentiments étroits, de quels étranges préjugés Tolstoï est parfois la dupe. Sait-on de quelle manière il interprète le zèle passionné, l'admirable dévouement de tant d'instituteurs et d'institutrices qui s'efforcent de transmettre à leurs élèves leurs sentiments et leurs pensées, et de les élever selon le modèle de perfection et l'idéal qu'ils ont conçus? Nous citons textuellement : « L'éducation, c'est la tendance d'un individu à rendre un autre individu tel qu'il est lui-même (la tendance du pauvre à s'approprier la fortune du riche, la jalousie d'un vieillard en voyant la jeunesse fraîche et vigoureuse, jalousie érigée en principe et en théorie). J'en suis persuadé, si le maître peut déployer une telle ardeur dans l'éducation de l'enfant,

c'est uniquement qu'au fond de cette tendance se recèle, avec la jalousie de la pureté de l'enfant, le désir de le voir semblable à soi, c'est-à-dire plus dépravé. » Ces quelques lignes donnent froid à l'âme, presque autant que le ferait le sombre récit d'un complot de nihilistes. A quelles subtilités d'analyse inexacte et injuste le besoin de calomnier la nature humaine peut-il donc conduire un pessimiste!

Ailleurs, le comte Tolstoï laisse voir avec quelle légèreté il forme ses jugements et prononce étourdiment ses arrêts de condamnation contre l'école. Il se bat véritablement contre des moulins, lorsque, après avoir affirmé que, plus nous allons, plus l'école devient détestable, il se plaint que les influences de la vie réelle, qui est à ses yeux la grande éducatrice, soient de plus en plus écartées de l'instruction et de l'éducation. « L'instituteur, dit-il, tâche d'entourer son élève d'un mur impénétrable aux influences du monde; il ne laisse passer dans l'entonnoir que ce qu'il juge utile.... Partout se dresse, tout autour de l'école, comme une muraille de la Chine, la sagesse du livre. » La pédagogie moderne n'a-t-elle pas précisément entrepris de réconcilier l'école et la vie, c'est-à-dire de substituer à l'instruction purement « livresque » l'acquisition des sciences réelles, des

connaissances pratiques, de tout ce qui, en un mot, rapproche l'enfant du monde où il doit vivre et le prépare à y jouer convenablement son rôle? Les critiques de Tolstoï se trompent d'adresse : visant les écoles où se consomme une sorte de divorce entre la société, la famille, d'une part, et des études inutiles, de pure convention, d'autre part, elles pourraient être appliquées avec quelque justice aux écoles d'autrefois, à celles qui semblent trouver plus facilement grâce devant la sévérité de Tolstoï, les écoles ecclésiastiques, où enseigne, comme il le dit, « son ami, le pope »; elles n'atteignent pas les écoles nouvelles, où l'on travaille, non pour l'école, ni pour un autre monde, mais pour le monde réel et pour la vie.

Mais allez donc faire entendre raison à une imagination fougueuse et emportée, qui ne voit les choses qu'à travers les brouillards de ses préjugés! A en croire Tolstoï, plus nous avançons dans la civilisation et « plus l'instruction se retire de l'école dans la vie.... Toute instruction sérieuse s'acquiert seulement par la vie et non par l'école. » Et il oppose aux leçons impuissantes, aux études stériles de l'école proprement dite, l'action de ce qu'il appelle l'école spontanée, celle de la rue, des cafés-concerts, du théâtre, de la lecture des journaux et des romans. A

certains moments même on pourrait croire que, satisfait de cet enseignement hasardeux, Tolstoï va proposer de supprimer radicalement toutes les écoles comme inutiles. Non! mais il demande au moins qu'à l'école officielle réglementée, on substitue une école nouveau modèle, dans le genre de celle qu'il a fondée lui-même à Yasnaïa Poliana[1] : école sans programme, sans règlement, sans discipline, où les élèves choisiront eux-mêmes leurs sujets d'étude, où ils pourront faire entendre au maître qu'il n'y a pas lieu de continuer un enseignement qui ne leur plaît pas, où ils travailleront dans la mesure de leurs goûts naturels, où ils s'installeront comme ils voudront, sur les tables, par terre, sur les genoux de leurs camarades; une école enfin qui, comme discipline et comme enseignement, s'élaborera elle-même en pleine liberté : chaos et confusion à l'origine, d'où doit sortir, au gré des illusions de Tolstoï, par le jeu seul des forces naturelles, un ordre parfait; de même que dans le monde des épicuriens l'ordre cosmique dérive du hasard et de l'arrangement fortuit des molécules de la matière.

Tolstoï applique son même principe de liberté

1. Voir l'ouvrage intitulé : *l'École de Yasnaïa Poliana*; Paris, Savine, éditeur.

absolue à l'organisation des écoles. Le peuple seul doit être appelé à choisir les instituteurs, à payer leurs services comme il l'entend, à les prendre à gages pour un ou plusieurs mois. Le peuple seul doit régler, selon ses convenances, la question des locaux scolaires. L'administration lui impose pour écoles des maisons en fer et en pierre, fort coûteuses : le peuple n'en veut pas. Il faut le laisser libre d'installer son école autonome où il lui plaît, dans un cabaret, dans une grange à blé. Que l'on enseigne dans un poulailler, peu importe, si l'on enseigne bien! Mais on a le droit de se demander si les moyens de recrutement des instituteurs, tels que les propose Tolstoï, sont de nature à garantir au peuple ce bon enseignement et ces bons maîtres. Tolstoï ne veut pas d'écoles normales, de « séminaires », où l'on contraint les futurs maîtres à suivre un cours régulier d'études. Pour l'instruction telle qu'il la comprend, le premier venu suffit : un sacristain, un soldat retour du régiment, un passant quelconque. « Pour peu qu'il sache lire et écrire, et ne présente rien de suspect », le passant sera engagé à tant par mois. Il est impossible de ne pas sourire de ces procédés un peu primitifs. En vérité, la haine de la réglementation, de la loi uniforme, entraîne bien loin le réformateur russe, et

l'on s'inquiète de savoir ce que pourront être ces écoles de villages confiées à des inconnus, à des soldats libérés, abandonnées par conséquent à tous les hasards, exposées à tomber dans les mains de l'ignorance ou de l'immoralité. Quand le village s'appelle Yasnaïa Poliana, quand le passant, quand l'instituteur improvisé se nomme Tolstoï, tout ira bien. Mais combien de fois ce hasard heureux se reproduira-t-il? Et sous prétexte de remédier aux maux d'une civilisation oppressive, n'est-ce pas retomber dans la barbarie que s'en rapporter, pour le choix des instituteurs, au jeu normal de l'offre et de la demande, entre des postulants, qui ne possèdent aucun titre de capacité, et des paysans ignorants, dont rien n'éclaire le jugement? Mais Tolstoï n'en démord point. Il veut « un corps d'instituteurs publics à bon marché »; et il admet tout au plus que dans l'école même on dresse quelques élèves de choix pour les futurs emplois d'instituteurs. Donc, plus de préparation normale, plus d'examens, plus de conditions de capacité; surtout plus d'unité, plus de règle commune dans l'organisation des écoles. Chaque maître enseignera à sa guise : ou plutôt au gré des parents de ses élèves, dont les volontés — nous dirions les caprices, si le peuple infaillible, si le peuple auguste et souverain, comme l'entend Tolstoï, pouvait avoir

des caprices — se substitueront à toute loi générale. Il n'enseignera d'ailleurs pas toute l'année : le peuple exige que l'enseignement ne se donne que pendant l'hiver. L'hiver, il est vrai, est long en Russie : sept mois pour le moins. C'est fort heureux pour l'école : si l'hiver était plus court, s'il ne durait que trois mois, il faudrait réduire à trois mois la durée de la scolarité annuelle!

Tolstoï, à vrai dire, est un mécontent, et quoique les satisfaits aient beaucoup à apprendre à l'école des mécontents, nous ne pensons pas que ses rêveries pédagogiques soient destinées à obtenir plus de succès en France qu'elles n'en ont eu en Russie. Rien de ce qu'il voit autour de lui ne le contente. De l'institutrice il dira qu'elle est « une créature monstrueuse, qui fait consister toute la perfection de la nature humaine dans l'art de tirer la révérence, de porter des cols et de parler français ». — « Dans les écoles de district (écoles primaires supérieures), l'apprentissage de l'oisiveté, de la ruse, de l'hypocrisie, de l'affaiblissement physique, déjà commencé dans les écoles de village, se continue sur une vaste échelle. » — « Dans les gymnases (collèges d'enseignement secondaire), outre un savoir sans application possible, le fils du petit marchand ou du petit noble étudie encore l'art de faire des dettes, l'art de

tromper, de soutirer par la ruse de l'argent à ses parents, et autres qualités qui trouveront dans l'Université leur épanouissement définitif », l'Université étant le résumé et comme la concentration de tous les maux et de tous les vices scolaires.

L'étudiant de l'Université ne se distinguerait en effet du collégien que parce qu'il a plus de vices encore et les joues plus pâles. Sur certains points, il se peut que les critiques de Tolstoï soient justes. L'étudiant russe, par exemple, ne se meut pas dans une atmosphère de liberté; il n'a pas toujours affaire à des professeurs bienveillants. On l'a autorisé dans ces derniers temps « à laisser sortir le col de sa chemise, à ne point boutonner son uniforme ». Il n'en reste pas moins soumis à une contrainte excessive, à des abus dont Tolstoï nous a tracé le tableau, en y mêlant d'ailleurs ses paradoxes et ses sophismes.

C'est ainsi que Tolstoï n'admet pas ce qu'il appelle le dogme des Universités, « l'infaillibilité papale des professeurs ». Des maîtres qui enseignent du haut de leurs chaires, des élèves qui sont obligés d'écouter, de prendre des notes, sans qu'ils puissent manifester leur plaisir ou leur déplaisir, voilà ce que Tolstoï ne saurait comprendre. Supprimez donc des leçons orales inutiles, mettez l'étudiant dans une bibliothèque, ou simplement dans sa chambre, avec des

livres bien faits, et tout n'en ira que mieux. Tolstoï s'insurge aussi contre les programmes de l'enseignement supérieur, « qui dans le XX^e siècle, dit-il (il veut bien leur accorder encore cent ans de vogue et d'existence), apparaîtront aussi étranges et inutiles à nos petits-neveux que nous le semblent dès maintenant les programmes du moyen âge ».

Les Universités sont donc « mauvaises » en principe; et si elles disparaissaient, Tolstoï n'aurait certes pas besoin qu'on le consolât. Mais il ne s'en tient pas là; il ne se contente pas de prononcer une condamnation doctrinale contre l'institution elle-même; il entre dans le détail des mœurs universitaires russes. Il se fait l'avocat des griefs des étudiants, condamnés à faire en cachette des copies de livres interdits, « ce qui est leur principale occupation »; obligés, pour obtenir les certificats de passage, de flatter les manies de leur maître, « de se composer à l'examen une mine effrayée ou joyeuse, de professer des convictions identiques aux siennes »; exposés parfois aux caprices de sa mauvaise humeur : « Je sais, dit-il, un professeur qui a donné une mauvaise note à un étudiant, parce que celui-ci s'était permis de sourire. Le professeur lui dit : « Nous « avons le droit de sourire, mais vous, non!... »

Les étudiants français qui ont, eux, le droit de

sourire, liront impunément les œuvres de Tolstoï; ils useront de ce droit envers Tolstoï lui-même; ils souriront à quelques-unes de ses boutades; les cours de la Sorbonne ou de l'École de droit n'en seront pas troublés. Mais à Moscou, à Kharkow et ailleurs, peut-on dire jusqu'où s'étend l'influence des protestations ardentes d'un compatriote illustre contre le régime des Universités russes, et la propagande troublante du plus sincère, du plus éloquent des utopistes contemporains [1]!

Très acharné contre les institutions de son pays, Tolstoï n'est pas plus tendre pour les étrangers. Il s'en faut, par exemple, qu'il juge avec faveur la nation française. « Les Spartiates, dit-il, élevaient des hommes vaillants. Les Français élèvent des gens à l'esprit étroit et satisfaits d'eux-mêmes. » Son appréciation est sévère, en ce qui concerne les écoles qu'il a visitées à Marseille (il est vrai que la visite date de 1860) : « Je me suis convaincu que les établissements scolaires de Marseille étaient entièrement mauvais ». Il prétend avoir constaté dans ces écoles que pas un élève n'était capable de résoudre le plus simple problème sur l'addition et la sous-

1. C'est l'interdiction du dernier roman de Tolstoï, *la Sonate à Kreutzer,* qui a été une des causes des troubles universitaires survenus en Russie au mois de mars 1890.

traction. « A une question sur l'histoire de France, ajoute-t-il, les écoliers répondaient assez bien de mémoire, sauf que l'un d'eux m'apprit que Henri IV avait été tué par Jules César. » Ce qui peut nous consoler dans notre amour-propre national, c'est que Tolstoï n'est pas plus indulgent dans son témoignage sur les écoles des autres pays d'Europe : « Je pourrais écrire des volumes entiers, dit-il, sur l'ignorance que j'ai constatée dans les écoles de Suisse et d'Allemagne ».

Et à vrai dire, c'est la pédagogie allemande, surtout, c'est l'importation en Russie des méthodes et des procédés allemands, que Tolstoï poursuit de ses invectives, de ses cris de révolte. Sa colère est parfois amusante, et nous n'oserions affirmer qu'il ait toujours tort. « Dès que des parents, ou simplement des gens de jugement sain qui s'occupent de l'instruction, expriment un doute sur la valeur de ces procédés, on leur dit : « Et le fameux Pestalozzi, et « Diesterweg, et Denzel, et Waitz, et la méthodique, « et l'euristique, la didactique, le concentrisme! » Et les parents de lever les bras au ciel et de dire : « Eh bien! Dieu soit avec eux; ceux-là savent « mieux! »

Ce que Tolstoï reproche particulièrement aux méthodes allemandes, c'est qu'elles emploient beau-

coup de temps à apprendre aux enfants, avec des allures pédantesques, ce que les enfants savent déjà. Après avoir cité des exemples de leçons de choses, imitées de Pestalozzi, dans lesquelles le maître apprend à ses élèves à nommer les objets usuels, à distinguer le côté droit du côté gauche, etc., Tolstoï conclut ainsi : « La première chose qui saute aux yeux, c'est que tout cela s'adresse à des enfants imaginaires, à des enfants comme je n'en ai jamais vu, pour ma part, dans tout l'empire russe.... Les enfants de moins de deux ans savent déjà tout cela.... Peut-être les enfants hottentots et nègres, peut-être aussi certains enfants allemands, peuvent-ils ignorer ce qu'on leur apprend dans ces entretiens : mais les enfants russes, à l'exception des seuls idiots, savent tous, dès leur entrée à l'école, ce que signifie *en bas, en haut*, ce que c'est qu'un *banc*, une *table*.... »

Mais il faut nous arrêter et conclure. Malgré quelques vues de détail judicieuses et profondes, les essais théoriques de Tolstoï, aussi bien que les expériences de son école de Yasnaïa Poliana, ne sont guère que des fantaisies curieuses, les rêves d'un poète. Ce serait une singulière préparation à la vie organisée, à la vie légale des sociétés européennes, que l'anarchie scolaire qu'il préconise. Il est vrai

qu'il rêve aussi d'une société sans juges, sans prisons, sans armées, presque sans lois! Mais nous n'en sommes pas encore là, et l'humanité ne verra jamais sans doute luire le jour où des écoles anarchiques seront le fondement d'une société sans règles, chère à l'utopiste russe. La « contrainte de l'éducation » restera une nécessité sociale; sans compter qu'elle est le droit incontestable, soit des parents vis-à-vis de leurs enfants qu'ils ont l'obligation d'élever, soit de l'État vis-à-vis de futurs citoyens qu'il s'agit de préparer au respect des lois. La vraie liberté n'est pas, comme le croit Tolstoï, le produit de la nature : elle suppose une culture régulière, un développement normal de la raison. Par une contradiction singulière, Tolstoï, qui s'en remet au peuple pour tout décider, au peuple « qui a besoin de l'instruction, comme l'herbe desséchée a besoin d'un peu d'eau », déclare lui-même que le peuple ignore ses besoins, que tout le monde les ignore : « Les besoins du peuple étaient et demeurent inconnus ». C'est donc dans tous les hasards, dans les aventures et l'inconnu, que Tolstoï rêve de précipiter l'humanité, en voulant affranchir de toute éducation uniforme, de toute conception d'un développement général, « les obscures spontanéités individuelles »; en proposant d'émanciper, de déchaîner des forces

inconscientes, pour les livrer à une évolution incertaine, qui, comme il le dit lui-même, n'a pas « de but final ».

On aurait donc quelque envie de renvoyer Tolstoï à ses romans. Et cependant, croyons-nous, il ne faut point regretter que l'immortel auteur de *la Guerre et la Paix* ait fait de fréquentes incursions sur le terrain pédagogique. De toutes ses imprécations violentes contre la société et les institutions scolaires, il y a en effet quelque chose à retenir. Tolstoï n'a pas tout à fait tort quand il reproche à la pédagogie moderne de substituer parfois une routine nouvelle, un autre formalisme, des habitudes mécaniques d'une autre forme, aux méthodes et aux procédés vieillis de l'ancienne école. De son amour immodéré de la liberté, de son respect fanatique pour les instincts du peuple, nous pouvons retirer une leçon salutaire : c'est que peut-être nous sommes nous-mêmes trop amoureux de l'uniformité, de l'ordre invariable, que nous avons trop sacrifié à l'idée de la nécessité d'un type unique d'instruction et d'éducation; que, par exemple, il ne convient pas d'imposer aux fils de paysans les mêmes études, ni la même durée de travail scolaire, qu'aux fils d'ouvriers ou de petits bourgeois des grandes villes; qu'une chose excellente à Paris ne vaut rien si on

la transporte, de tout point conforme au même programme, dans un village reculé.... Et n'avons-nous pas aussi à faire notre profit, à condition d'en exclure les exagérations paradoxales, de cette idée qui revient sans cesse dans les écrits d'un philosophe légèrement rabâcheur, comme le sont tous les hommes sincèrement convaincus : à savoir que l'influence passagère de l'école est dominée, qu'elle peut être combattue ou aidée, par l'influence perpétuelle de la vie et du milieu social? Nous avons construit l'école : c'est bien, et Tolstoï est aveugle de ne pas en reconnaître avec nous les salutaires effets. Mais notre œuvre ne sera-t-elle pas compromise, l'action éducatrice de l'école ne sera-t-elle pas insuffisante, si nous laissons libre cours dans la rue, dans les théâtres, dans les mauvais journaux, à un débordement malsain d'images immorales, de chansons obscènes, de descriptions corruptrices; si, en un mot, autour de l'école qui s'efforce de moraliser, nous laissons circuler un courant tout-puissant d'exemples qui dépravent et qui avilissent?

IX

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE A L'ÉTRANGER

Nous n'avons rien à désavouer de l'œuvre scolaire accomplie en France dans ces dernières années. Obligation, gratuité et laïcité de l'école primaire sont et resteront, chez tous les peuples libres, les trois conditions essentielles de l'enseignement populaire. Il n'y a point en Amérique de jeune démocratie qui n'ait adopté la triple formule et qui ne s'y tienne avec ferveur.

Il n'en est malheureusement pas de même dans les États monarchiques d'Europe, où il semble que, au lieu d'avancer en matière scolaire, on tâtonne et on recule. On sait ce qui s'est passé en Belgique, il y a six ans, lors de la défaite du parti libéral : le nombre des écoles normales réduit de vingt-sept à dix-huit, huit cents écoles communales supprimées

sur cinq mille environ, plusieurs centaines d'instituteurs jetés sur le pavé : tels ont été les résultats de la loi de réaction du 20 septembre 1884.

Il n'y a pas beaucoup plus de bien à dire de la loi du 6 décembre 1889 qui est venue modifier, plutôt qu'améliorer, le régime scolaire de la Hollande.

Les Hollandais avaient donné en 1857 ce mémorable exemple d'introduire dans leur législation, les premiers en Europe, le principe de la neutralité scolaire. Les catholiques n'avaient pas été les moins empressés à l'accueillir avec faveur. Dans un pays où ils sont en minorité, ils saluaient comme un bienfait, comme une garantie de liberté, l'établissement de l'école neutre; elle ne leur apparaît comme une institution tyrannique, digne de tous leurs anathèmes, que dans les États où, prétendant être la majorité, ils aspirent encore à tout dominer et à opprimer les consciences.

Quoi qu'il en soit, inscrite de nouveau, il y a deux ans, dans la Constitution revisée de 1888 la neutralité de l'école publique restera bien en apparence la règle de l'enseignement hollandais. Mais il y a toujours moyen de tourner, d'infirmer, tout en ayant l'air de le respecter, même un article de la Constitution. Obligés de maintenir en théorie la laï-

cité, les législateurs de la Hollande n'en ont pas moins réussi à la supprimer en fait; et cela tout simplement, en décidant que les écoles confessionnelles privées auraient droit désormais, aussi bien que les écoles neutres publiques, aux subventions de l'État et des communes.

C'est précisément ce que réclamaient en 1890, dans leurs bruyantes circulaires, les candidats réactionnaires au conseil municipal de Paris. La chose paraît innocente au premier abord. Elle ne tend à rien moins pourtant qu'à mettre sur le pied d'égalité les écoles confessionnelles et les écoles laïques; et il est facile de prévoir, avec les immenses ressources dont dispose en tout pays la propagande religieuse, quel sort cette disposition législative réserve à l'école neutre.

Ce qui aggrave la situation en Hollande, c'est que, par un autre article de la nouvelle loi, la gratuité facultative des écoles publiques est abolie. Les communes, jusqu'ici, pouvaient à leur gré maintenir ou supprimer la rétribution scolaire. La rétribution devient de nouveau la règle obligatoire. L'école publique est légalement tenue de faire payer ses élèves, tandis que l'école confessionnelle a le droit de recevoir gratuitement les siens.

Les partis d'opposition n'obtiendront pas certai-

nement chez nous des concessions de ce genre, si grosses de conséquences. Mais il est fâcheux, et c'est un exemple utile à méditer, qu'une fraction du parti libéral hollandais se soit associée, pour y consentir, à ses adversaires naturels. Ces bons libéraux s'étaient montrés d'autant plus coulants qu'ils comptaient, pour appliquer avec discrétion la loi qu'ils votaient, sur la modération bien connue du Ministre de l'instruction publique, M. Mackay. Mais en Hollande, comme ailleurs, les ministres passent et la loi reste. A M. Mackay a succédé, un mois après le vote, M. de Savornin-Lohman, un professeur de l'Université libre, un ardent partisan des écoles confessionnelles, comme qui dirait, en France, M. de Lamarzelle ou M. Chesnelong!

S'il faut constater que la Hollande revient en arrière, la Norvège, qui elle aussi a réformé son code scolaire par la loi du 26 juin 1889, la Norvège n'avance pas beaucoup. Elle ne touche pas, il est vrai, dans sa législation nouvelle, à l'obligation et à la gratuité : mais elle maintient rigoureusement le caractère confessionnel de l'école. Elle exclut impitoyablement des fonctions d'instituteur tous ceux qui ne professent pas la religion officielle. Elle croit avoir suffisamment respecté la liberté de cons-

cience en dispensant les enfants catholiques de la leçon de catéchisme luthérien.

Il y a quelques points cependant où la législation scolaire norvégienne peut nous inspirer de salutaires réflexions, par son contraste même avec la nôtre. En Norvège, comme en Suède et en Danemark, on n'admet pas qu'il soit possible d'imposer le même niveau d'études aux enfants des villes et aux enfants de la campagne. Il y a deux lois distinctes, l'une sur l'école primaire des villes, l'autre sur l'école primaire rurale. Et les différences sont poussées très loin. Les programmes, d'abord, ne sont pas les mêmes : dans l'école rurale, l'enseignement est un peu moins étendu et surtout il est autrement distribué. L'enfant de la campagne est considéré comme moins précoce, plus lent dans son développement intellectuel que l'enfant des villes. On semble croire aussi que, retenu par les travaux des champs, il est moins libre de se consacrer à des études dont il a peut-être aussi moins besoin. En conséquence, la loi fixe à douze semaines par an, et exceptionnellement à quinze semaines, la durée normale de l'enseignement dans les écoles rurales.

Un trimestre par an, c'est bien peu, et nous sommes loin d'approuver cette différence excessive d'or-

ganisation entre les deux catégories d'écoles. Mais, par un excès contraire, n'avons-nous pas abusé un peu, en France, de l'unité de type? Nous sommes vraiment trop amoureux de l'uniformité en toutes choses. La passion sainte de l'égalité nous entraîne parfois à de très respectables mais très chimériques conceptions. Est-il sage, est-il pratique de vouloir jeter dans le même moule les fils d'ouvriers et les fils de paysans, de soumettre au même programme d'études, à la même durée des classes, à la même assiduité de toute l'année, des enfants qui sont placés dans des conditions sociales très diverses? Les faits se chargent d'ailleurs de rétablir la mesure, quand le législateur la dépasse. Dans combien d'écoles de village n'est-il pas vrai que, à la loi qui ordonne la fréquentation pendant dix mois et qui est si peu observée, la réalité répond par plusieurs mois d'absence, au compte d'un grand nombre d'élèves? Et de même à la loi qui exige l'étude d'un programme très complet et très chargé, la force des choses oppose l'impossibilité de faire apprendre rien de plus qu'un tout petit nombre de connaissances élémentaires.

X

LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Lorsqu'il a reçu, pour son avènement au Ministère de l'instruction publique, les membres de l'Université, M. Léon Bourgeois a eu pour tous de bonnes et d'encourageantes paroles; mais il ne s'est mis en frais d'un véritable discours que pour les représentants des lycées de Paris, voulant ainsi témoigner, et nous lui en savons un gré infini, que l'enseignement secondaire tiendrait la première place dans ses préoccupations : non que, des trois degrés de l'instruction publique, l'enseignement secondaire soit le seul important, mais parce que, des trois frères de la famille universitaire, c'est lui, l'aîné, vieux déjà de quatre siècles, qui donne en ce moment le plus de soucis, trahissant à plus d'un signe les infirmités de son grand âge.... « C'est une

épreuve que vous traversez », a dit M. Bourgeois aux professeurs qu'il recevait. C'est plus qu'une épreuve, c'est une véritable crise, dont il faut sortir à tout prix.

Il y a un moyen excellent de juger si une institution est prospère, c'est d'examiner l'état d'esprit de ceux que leurs fonctions attachent à son service. Quand ils sont de mauvaise humeur, il y a gros à parier que l'institution elle-même est malade. Or, ce n'est partout qu'un concert de doléances : doléances des maîtres répétiteurs, qui remplissent de leurs réclamations les colonnes de *la Réforme universitaire*; doléances des professeurs eux-mêmes, qui protestent avec amertume contre le nouveau classement et les récentes promotions et, dans tous les lycées de province, pétitionnent, s'assemblent, se fédèrent, et créent enfin, comme organe de leurs revendications, l'*Union universitaire* [1].

Mais ce n'est pas seulement en France que les orages s'amoncellent à l'horizon de l'enseignement secondaire. Si nous avons eu, au mois de mai dernier, le spectacle d'une internationale ouvrière, adhérant en tout pays aux mêmes formules, prenant part à la même manifestation, il n'est pas

1. Voir plus loin, p. 228.

moins curieux de constater que, dans l'ordre tout différent des études classiques et des questions d'enseignement, un même mouvement d'inquiétude, de mécontentement et, par suite, de projets de réforme, circule, par-dessus les frontières, à travers toute l'Europe civilisée.

L'empereur d'Allemagne, avec l'humeur remuante qui le caractérise, convoquerait à Berlin une conférence pédagogique, pour faire suite à la conférence économique, que nous n'en serions pas surpris outre mesure. En tout cas, les journaux allemands annonçaient dernièrement que, circonvenu par son entourage, Guillaume II, qui ne se laisse pas absorber tout entier par les préoccupations militaires ou sociales, aurait donné l'ordre de préparer un plan de remaniement scolaire, qui réduirait dans les gymnases la part des langues mortes et notamment rendrait facultative l'étude du grec.

Dans la campagne engagée contre les langues anciennes, c'est le grec en effet qui paraît particulièrement menacé, et la *Revue de l'enseignement secondaire* nous a apporté, dans son numéro du 1er mai 1890, de bien curieux renseignements sur les débats que la question du grec a soulevés en janvier dernier au Parlement hongrois.

Pas moins de sept séances, plus de vingt discours consacrés à attaquer ou à défendre les études grecques, voilà qui fait honneur à une Assemblée politique et qui prouve quel intérêt la Chambre des députés de Pesth attache à la réorganisation des lycées. La discussion n'a d'ailleurs pas abouti à une conclusion ferme, les partisans du maintien du grec et les partisans de la suppression s'étant trouvés en nombre à peu près égal. Il n'en est pas moins intéressant de recueillir quelques-unes des opinions émises pour ou contre, au cours d'un débat qui a fait apparaître un instant, dans le Parlement hongrois, deux groupes inconnus jusqu'à présent dans nos Assemblées françaises, le groupe des hellénistes et celui des anti-hellénistes.

Voici d'abord les arguments des novateurs qui sont prêts à sacrifier le grec, et peut-être aussi le latin, par voie d'analogie : — Il faut alléger les études, débarrasser les élèves des gymnases d'un fardeau qui les accable, qui contribue au surmenage. Deux langues classiques, c'est trop. L'esprit grec n'a rien de commun avec l'esprit actuel : c'est perdre son temps que de s'en occuper. Il est faux de dire que les études grecques élèvent le caractère; et la preuve, c'est que les Grecs modernes, qui apprennent le grec ancien, ne sauraient être cités comme

des modèles sous ce rapport. Enfin l'étude des langues classiques dans les lycées est une tradition surannée, un legs du passé; il faut désormais diriger l'enseignement secondaire vers un but pratique et professionnel; les études grecques, comme les autres études d'érudition, doivent être transférées des gymnases dans les Universités.

Mais les hellénistes hongrois ne se tiennent pas pour battus et défendent brillamment leur cause. C'est d'abord un professeur de la Faculté de droit, le député Akos de Beöthy, qui fait cet aveu touchant qu'il ne sait pas le grec et qu'il le regrette, parce qu'il sent que son instruction ne repose pas sur une base solide. Un autre fait remarquer très justement qu'une branche d'étude de plus ou de moins n'est point ce qui cause ou ce qui empêche le surmenage, lequel provient surtout des mauvaises méthodes et notamment du système des professeurs spécialistes, qui veulent tirer chacun la couverture de son côté. Un troisième insiste sur l'impossibilité de séparer des enseignements qu'unissent des liens indissolubles, celui du grec et celui du latin. Mais la plupart font valoir surtout le caractère propre de ce qu'ils appellent l'enseignement moyen, qui a pour but de développer les esprits; et à ce point de vue ils estiment que ce serait folie de sup-

primer l'étude d'une littérature aussi belle, aussi parfaite que la littérature grecque, et dont aucune littérature moderne ne peut offrir l'équivalent. On peut, dit-on, par la seule étude des langues vivantes, obtenir les mêmes résultats que si l'on y joint l'étude du grec : c'est une assertion inexacte. Et l'un des orateurs, après avoir déclaré que, un tel retranchement une fois opéré, il faudrait confesser l'infériorité intellectuelle de la Hongrie, que la Hongrie perdrait son rang parmi les nations civilisées, conclut sous cette forme originale : « C'est très bien de cultiver et d'étudier notre littérature nationale; mais l'ours aussi est un animal puissant qui devient maigre et débile, lorsqu'il ne fait que sucer sa propre patte!... »

Il y a encore des pédagogues en Hongrie, et nous ne voyons guère ce qu'il serait possible d'ajouter à cette argumentation vigoureuse. Il est à craindre pourtant qu'elle ne triomphe pas, telle est la force, là comme ailleurs, du courant de réaction contre les études classiques. En tout cas le ministre hongrois, le comte de Csáky, paraît avoir son siège fait : il est pour la suppression du grec. Dans sa pensée, cette suppression aurait pour avantage de rendre possible le rétablissement dans les lycées de l'unité d'enseignement, le retour à un type unique,

ou tout au moins la fusion des deux types actuels dans les classes inférieures. Il y a là une tendance que nous ne pouvons que désapprouver.

En France, heureusement, on incline tout au contraire à penser que l'on ne saurait trop étendre, afin de répondre à la diversité des besoins, la multiplicité des types de l'enseignement secondaire. C'est dans la spécialisation des lycées et des collèges qu'est le salut ; et nous ne voyons pas d'autre moyen de faire largement sa place au soleil à l'enseignement secondaire moderne, tout en maintenant aux humanités classiques et particulièrement à la langue grecque la part qui leur revient dans la culture générale, et qu'on ne pourrait leur refuser sans souscrire du même coup à l'abaissement intellectuel de la France.

DEUXIÈME PARTIE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

I

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE A PARIS

La célébration du Centenaire de 1789 aura été l'occasion d'un grand nombre de travaux de toute espèce sur l'histoire de notre enseignement primaire, sur ses progrès et son état présent.

La France a voulu dresser son bilan, et de toutes parts elle s'est fait rendre des comptes. C'est ainsi que, dans le seul département de la Seine-Inférieure, ont paru deux monographies des plus importantes : l'une, qui est un rapport substantiel de M. Émile Ferry au Conseil général de ce département, et qui relate tous les actes de l'assemblée départementale depuis 1789, en matière d'instruction publique [1];

1. Ce rapport a été publié à part, dans un fascicule de près de 200 pages.

l'autre, qui est un assez gros volume où, à un point de vue plus particulier, M. Garsault,inspecteur primaire au Havre, raconte l'histoire de l'enseignement primaire dans cette ville depuis son origine jusqu'à nos jours, tout en insistant de préférence sur le mouvement considérable qui s'est produit depuis 1870 et qui, grâce aux efforts d'une municipalité généreuse, a doté le Havre d'un ensemble si remarquable d'institutions scolaires [1].

Aujourd'hui, c'est sur un autre travail, d'un intérêt plus général encore, que nous voudrions appeler l'attention de nos lecteurs : sur les beaux et volumineux mémoires que M. Duplan, sous-directeur de l'enseignement primaire du département de la Seine, a rédigés à la prière de l'administration et où nous trouvons un exposé complet et lumineux de l'organisation et de la situation actuelle de l'instruction primaire à Paris [2]. L'ouvrage comprend deux volumes : le premier consacré aux écoles maternelles et aux écoles élémentaires; le second, aux écoles primaires supérieures et à l'enseignement professionnel. L'auteur ne remonte pas, d'ailleurs, au delà de 1877, et il rejoint à cette date les admi-

1. *Histoire de l'enseignement primaire au Havre*, par M. Garsault. 1 vol. in-18, 1889.
2. *L'Enseignement primaire public à Paris, 1877-1888.* Imprimerie Chaix, 1889.

rables mémoires de M. Gréard sur les mêmes sujets.

De 1877 à 1888, que de progrès accomplis! Quelques chiffres fixeront tout de suite les idées. Le budget de la ville de Paris, rien que pour les écoles primaires, était, en 1877, de 7 813 331 francs (il ne s'agit que des dépenses ordinaires); il a été, en 1888, de 19 853 512 francs, soit une augmentation de plus de 12 millions. Et nous ne parlons ni des écoles maternelles, ni des écoles primaires supérieures, ni du budget extraordinaire pour construction ou agrandissement d'écoles : plus de 50 millions ont été dépensés pour ce dernier objet. On a créé, en dix ans, dix-sept écoles maternelles, quatre-vingts écoles primaires. Dans les écoles primaires, le nombre des places d'élèves a été augmenté de 38 450. La situation du personnel enseignant a été sensiblement améliorée : Paris traite ses instituteurs avec une libéralité exceptionnelle. D'autre part, on a développé, par des largesses bien entendues, les enseignements nouveaux : le dessin, la couture, les travaux manuels, la gymnastique. On a créé ou favorisé des institutions spéciales telles que les cantines scolaires, les voyages de vacances, qui concourent au bien-être de l'enfance et à l'hygiène de l'école. Paris s'est fait enfin un système d'instruction pri-

maire qui est digne de lui, et qui garde sa physionomie propre dans l'ensemble uniforme de notre Université nationale.

Les résultats répondent-ils à tant de sacrifices? C'est à ce point de vue surtout que nous avons consulté avec curiosité les documents si nombreux, rassemblés, dans un ordre parfait, par M. Duplan. On y trouvera l'affirmation partout répétée que, du côté des élèves comme du côté des maîtres, tout marche à peu près à souhait. Je sais bien que l'optimisme sied à un rapport officiel; et peut-être faudrait-il parfois rabattre un peu des éloges, des témoignages de satisfaction que M. Duplan décerne à son personnel, au bon esprit des écoliers, à l'excellence des méthodes employées.... Il nous a été donné de visiter quelques écoles de la capitale, où nous avons bien vu que la vieille routine n'existait plus, mais où n'apparaissait pas encore très nettement la flamme de l'esprit nouveau. L'optimisme de M. Duplan doit néanmoins nous inspirer confiance, car il s'appuie le plus souvent sur des preuves, sur des faits positifs et de consciencieuses enquêtes.

Voici, par exemple, le chapitre de la fréquentation scolaire. En 1877, on comptait 97 580 enfants inscrits dans les 285 écoles alors existantes; en 1888, il y en a 121 401, pour 365 écoles, soit un accroissement,

dans la population scolaire, de 23 821 enfants. L'assiduité de ces élèves est relativement satisfaisante; la proportion des présences moyennes était en 1888 de 92,23 pour 100 dans les écoles de garçons; de 91,16 dans les écoles de filles.

Mais ce qui importe davantage, c'est de savoir si, à Paris, il y a encore un grand nombre d'enfants qui ne soient inscrits à aucune école et qui échappent à la loi de l'obligation. Au premier abord, cette armée de petits réfractaires et de déserteurs de l'instruction paraît être considérable. En effet, le dernier recensement, celui de 1886, accuse une population totale de 206 077 enfants de six à treize ans. Nous avons déjà vu quelle était, sur ce chiffre, la part des élèves des écoles publiques, soit 121 401. Les écoles privées, de leur côté, comptent 71 085 élèves. D'où il résulte que 23 115 enfants resteraient en dehors des écoles publiques ou libres. Mais il s'en faut heureusement que tous ces milliers d'enfants soient privés d'instruction. M. Duplan, pour arriver au résidu vrai, se livre à une série de calculs ingénieux; il déduit d'abord les enfants élevés dans les établissements d'enseignement secondaire, soit environ 11 000; puis les enfants élevés dans leurs familles; il y en a bien aussi quelques milliers, quoique 501 seulement se soient présentés en 1888 à l'examen

réglementaire. D'autres déductions doivent encore être opérées : de sorte qu'on peut conclure qu'il n'y a guère que 5 ou 6000 enfants parisiens qui soient réellement privés d'instruction. Et ce n'est pas toujours la faute des parents ; puisque M. Duplan nous révèle ce fait curieux qu'il y a en ce moment près de 4500 enfants qui sont inscrits dans les mairies sous le nom d'*expectants*, c'est-à-dire qui attendent qu'il y ait assez d'écoles ou des écoles assez spacieuses pour les recevoir. Ces postulants-là trouveront aisément à se caser, grâce à quelques constructions nouvelles. Il n'en sera pas de même malheureusement d'une autre catégorie d'expectants qui sollicitent, eux, une nomination d'instituteur ou d'institutrice, et qui sont encore plus nombreux, puisque, au 1er janvier 1888, les demandes d'emploi d'instituteur s'élevaient à 2015 et les demandes d'emploi d'institutrice à 6250.

L'hiver dernier, M. Lavisse, présentant à don Émilio Castelar la jeunesse des Facultés, traçait un portrait bienveillant de l'étudiant parisien, qu'il représentait, sous des apparences d'indifférence sceptique, très attaché au fond à des sentiments élevés, notamment à l'amour de la liberté et au culte de la patrie. C'est sous les mêmes traits, ressemblants, nous l'espérons, que M. Duplan nous peint

les petits « primaires ». — « L'enfant de Paris, dit-il, qu'on pourrait croire sceptique, est prompt à l'enthousiasme et facile à incliner au bien, si l'on sait s'emparer de sa confiance. Il est très capable d'application soutenue, malgré son apparente légèreté.... »

Une des constatations les plus heureuses que nous ayons à relever dans les statistiques de M. Duplan, c'est le succès croissant, le crédit grandissant de l'école laïque gratuite auprès des familles aisées et de la classe moyenne. Des tableaux détaillés nous font connaître les principales professions exercées par les familles des enfants qui forment la clientèle des écoles communales. Les familles d'ouvriers sont naturellement les plus nombreuses de beaucoup : cependant, sur 66 626 garçons, 1 538 appartiennent à des familles qui exercent des professions libérales; 3 665 sont des fils de fonctionnaires, d'employés; 9 895, des fils de patrons, etc. La proportion, ce qui est remarquable, est à peu près la même pour les filles; et il y a là un symptôme heureux de la fusion progressive des classes sociales, un mélange qui, en même temps qu'il profite à l'école dont il relève le niveau, prépare pour l'avenir de la société le progrès des idées de fraternité et d'égalité démocratiques.

Nous voudrions signaler encore quelques points

intéressants du travail de M. Duplan : par exemple, les tableaux relatifs au certificat d'études, qui prouvent qu'en même temps s'accroissent et le nombre des candidats et la proportion des admis : cette proportion, pour les garçons, était de 64,5 pour 100 en 1878; elle a été en 1888 de 80,98. Mentionnons aussi les résultats des compositions générales ordonnées dans toutes les écoles pour s'enquérir de l'état de l'enseignement. Ces compositions ont démontré que, dans les cours supérieurs, le nombre des élèves ayant dépassé la moyenne et par conséquent en possession d'une instruction suffisante était de 80 pour 100 dans les écoles de garçons, de 70 pour 100 dans les écoles de filles; tandis que dans les cours élémentaires cette proportion ne serait guère que de 50 pour 100....

Mais l'enseignement primaire à Paris est tout un monde, qu'on ne saurait prétendre parcourir tout entier en une fois. Disons seulement en finissant que M. Duplan nous renseigne avec précision non seulement sur ce qui a été fait, mais aussi sur ce qui reste à faire, sur le nouveau plan de campagne préparé par l'administration pour compléter le réseau scolaire, sur les réformes en projet. Rédigés pour servir de guide dans la belle exposition du pavillon de la Ville de Paris, les mémoires du sous-directeur

de la Seine survivront heureusement à la dispersion des objets exposés, et resteront comme un monument durable, comme le tableau à peu près définitif d'une des périodes les plus fécondes de l'histoire de l'enseignement primaire à Paris.

II

LES ÉCOLES NORMALES

M. Francisque Sarcey, dans une de ses spirituelles chroniques du *XIX^e^ Siècle*, s'en prenait récemment, avec sa vivacité ordinaire, au système de discipline inauguré depuis quelques années dans nos écoles normales primaires. A l'entendre, l'école normale ne serait plus qu'une autre forme du « Monde où l'on s'amuse ». Parce qu'on a supprimé la surveillance soupçonneuse et la claustration monastique des anciens temps, les habitudes de travail auraient disparu; les heures d'études ne seraient plus guère que des récréations; on aurait désappris la discipline et l'obéissance. Les élèves-maîtres, sous prétexte qu'ils s'observent davantage dans leur langage et dans leur tenue, nous sont représentés comme n'obéissant plus qu'à un mot d'ordre, celui de devenir des hommes

du monde. Et d'autre part, au risque de se contredire, on nous les montre abusant de leurs sorties pour fréquenter les cabarets de bas étage....

Tout cela, sur la foi de racontars anonymes recueillis dans un journal pédagogique, *la Tribune*, qui vient de mourir, faute d'abonnés. Peut-être au lieu d'aller chercher ses informations, sur un sujet qu'il déclare lui-même peu connaître, dans des articles non signés et qu'a probablement inspirés à quelque déclassé je ne sais quelle rancune contre l'administration, M. Sarcey aurait-il mieux fait de s'adresser à des sources plus autorisées et plus sûres.

Cette année, précisément, ces sources abondent. Dans le riche et intéressant recueil des *Monographies pédagogiques* [1], publié à l'occasion de l'Exposition universelle, outre une excellente histoire des écoles normales, esquissée à grands traits par M. Jacoulet, et un mémoire de M. Clerc sur leur organisation matérielle, on trouvera les renseignements les plus précis, les plus intimes sur la situation morale des écoles normales, dans les rapports des recteurs, dont de longs extraits sont mis sous nos yeux.

1. Le *Recueil des monographies pédagogiques* ne compte pas moins de 6 volumes in-8. — Paris, imprimerie nationale, 1889.

Renseignements officiels, dira-t-on, partant peu dignes de créance, et où la complaisance naturelle des subordonnés dissimule à l'administration une part de la vérité! Il suffit de les lire pour se convaincre du contraire. Ils sont très sincères, ces rapports des recteurs : le mal y est dit, comme le bien, la critique y alterne avec l'éloge! Jamais rien n'a moins ressemblé à l'optimisme béat d'une administration satisfaite d'elle-même, qui, sous prétexte qu'elle a beaucoup fait, croirait n'avoir plus rien à faire et qui s'imaginerait que les meilleures réformes portent leurs fruits en un jour.

Malgré les tâtonnements, les hésitations naturelles de la première heure, malgré la difficulté d'application d'un régime nouveau, l'école normale est de toutes les parties de notre système d'instruction primaire celle qui a le mieux répondu aux efforts de ces dernières années. En y supprimant presque complètement les surveillants attitrés, en faisant appel à la responsabilité des élèves, en mettant leurs études sous la garde de leur conscience et de leur intérêt, on a pensé travailler à l'éducation morale des futurs instituteurs; et on y a réussi. Presque tous les recteurs sont unanimes à constater que l'éducation des normaliens a subi une transformation sensible et des plus heureuses. L'école n'est plus un séminaire à

moitié ecclésiastique : elle est une famille où l'ordre n'a pas été compromis parce qu'il est devenu l'œuvre de tous, où les rapports de maître à élèves sont plus faciles, où enfin le jeune homme s'habitue peu à peu à se gouverner lui-même avec un sentiment croissant de sa responsabilité et de sa dignité personnelle. Et qu'on ne dise pas que les études ont souffert de cette discipline plus douce. Les résultats obtenus au brevet supérieur sont là pour attester le contraire. On ne travaille pas moins qu'autrefois dans les écoles normales, et on y travaille mieux, sous des maîtres plus instruits, avec des programmes plus larges et des méthodes plus libérales qui, au lieu de surmener les mémoires, exercent l'initiative de l'esprit.

Ah! sans doute, tout n'est pas encore parfait! On ne fait pas en un jour l'apprentissage de la liberté, pas plus à l'école normale qu'au sein d'une grande nation. Les sorties libres du dimanche ont donné lieu parfois à quelques abus. On a vu des normaliens fréquenter les cafés de la ville ou les bals champêtres du village. De même à l'étude, sans surveillants, on a quelquefois causé un peu trop : il y a eu du temps perdu. N'attachons pas trop d'importance à ces détails; quelques écarts possibles ne sauraient nous faire regretter qu'on ait substitué un régime de liberté relative à celui du silence perpétuel, de la

discipline mécanique, de la contrainte purement extérieure.

La seule précaution à prendre, c'est de ne pas vouloir imposer partout les mêmes règles, c'est de tenir compte, dans certaines régions surtout, des mœurs du pays. Il y a telle école normale dont les élèves particulièrement turbulents et indociles ont besoin d'un peu plus de surveillance; telle autre où l'on peut, sans rien compromettre, aller plus loin dans la voie de la liberté. N'oublions pas, en tout cas, que les élèves eux-mêmes réclament parfois qu'on en revienne à une discipline plus sévère. C'est un curieux exemple que celui qui a été donné dans une école normale d'institutrices, où les élèves ont demandé elles-mêmes à leurs maîtresses de vouloir bien continuer à surveiller leurs élèves, déclarant « qu'elles ne comptaient pas assez sur leur propre sagesse ». Comme le dit fort sagement le recteur de Dijon : « Il ne faut livrer les élèves à eux-mêmes qu'autant qu'ils s'en montrent dignes, et il faut, en quelque sorte, mesurer sur leur sagesse l'indépendaunce qui leur est laissée ».

De même, au point de vue des études, prenons garde qu'appelés par les nouveaux programmes à de plus hautes ambitions intellectuelles les élèves-maîtres n'en viennent à négliger les connaissances

élémentaires les plus indispensables. Un recteur nous apprend que dans une école normale de son académie les élèves de deuxième année font plus de fautes d'orthographe que les élèves de première année, ceux qui débutent, et les élèves de troisième année plus de fautes encore que ceux de deuxième année.... Il ne faudrait pourtant pas que les normaliens comptassent trop sur la réforme prochaine de l'orthographe, ni qu'ils prétendissent la rendre nécessaire par leur ignorance.

Mais ces défaillances, d'ailleurs exceptionnelles, ne doivent pas empêcher de reconnaître le progrès général qui s'est accompli. Si l'on a dit de nos Facultés que, en comparaison de ce qu'elles étaient il y a vingt ans, elles sont devenues méconnaissables, le même éloge peut s'appliquer à nos écoles normales. Où est le temps qui vit fleurir des règlements comme celui-ci : « *Règlement de l'école normale de Grenoble* du 8 octobre 1871. *Art.* 10 : Après la prière du soir et la lecture spirituelle, les élèves monteront au dortoir dans un silence recueilli. Ils se déshabillent promptement, mais ne quittent leur pantalon pour se mettre au lit qu'après le signal donné par ces mots : *Au sein de Dieu*, que prononce le maître, et auquel ils répondent ensemble : *Je repose en paix!*... » Que l'on compare avec les règlements de

ce temps-là celui, par exemple, qui a été récemment établi pour l'école normale de Douai, et qui est cité dans le rapport du recteur du Nord; et l'on se convaincra que, pour médire des écoles normales, ce n'est pas précisément dans leur situation présente qu'il faut aller chercher des arguments.

III

HISTOIRE DE LA LÉGISLATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

M. Gréard publie, chez Delalain, la seconde édition de la *Législation de l'enseignement primaire en France* depuis 1789 jusqu'à nos jours. La première édition datait de 1873. La nouvelle, entièrement remaniée et plus complète, s'est enrichie d'un assez grand nombre de documents, les uns destinés à faire mieux comprendre les lois fondamentales de notre système d'instruction publique, les autres récemment découverts dans les archives locales. L'ensemble forme un recueil précieux, et le seul qui existe, de tous les textes officiels relatifs à l'enseignement primaire. C'est le pendant du beau travail, si utile lui aussi, que M. de Beauchamp a consacré aux lois et

règlements sur l'instruction supérieure [1]. Ces deux répertoires ont leur place marquée dans la bibliothèque de quiconque s'occupe des choses de l'enseignement, et il est fâcheux qu'on ne puisse encore placer à côté un recueil du même genre en ce qui concerne l'enseignement secondaire.

Le premier volume de la publication de M. Gréard nous conduit de 1789 à 1833. Il nous montre par conséquent, après les tumultueux efforts de la Révolution, l'indifférence du premier Empire en matière d'éducation populaire, l'état précaire des écoles et des instituteurs sous la Restauration; et il s'arrête au moment où la loi de 1833, la loi Guizot, témoigna enfin d'une ferme volonté gouvernementale d'organiser l'instruction primaire.

De toutes ces périodes, la moins connue, celle que contribuera le plus à éclairer le recueil de M. Gréard, c'est l'époque de la Restauration, le temps héroïque de la lettre d'obédience et de l'omnipotence cléricale. Lorsqu'on relit les circulaires, les ordonnances de ce temps-là, ce n'est pas soixante ans, c'est plusieurs siècles qui semblent s'être écoulés depuis, tant la face des choses, tant l'esprit dirigeant ont changé.

Ce qui n'a point changé, par exemple, c'est l'atti-

1. Voir le *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*, par M. A. de Beauchamp; 4 volumes, Delalain.

tude du clergé. Qu'on lise la circulaire adressée aux recteurs par le Conseil royal de l'instruction publique à la suite de l'inspection générale de 1822, et l'on sera très étonné de constater que le Conseil royal se plaignait du mauvais vouloir des ecclésiastiques, presque aussi vivement que pourrait le faire parfois de nos jours l'administration de l'enseignement primaire. « Souvent les curés font de l'opposition aux écoles. » — « Les écoles mutuelles sont l'objet d'une forte opposition, surtout de la part du clergé qui les redoute. » Aujourd'hui, c'est l'école laïque; c'était alors l'école mutuelle; c'est toujours l'école, que le parti clérical combat et ne peut supporter. Et cependant, sous la Restauration, l'école n'avait rien qui dût porter ombrage à la religion. L'instituteur n'était admis aux examens du brevet, il n'était installé dans ses fonctions, que s'il possédait un certificat du curé de sa commune. L'enseignement était soumis à la surveillance directe du clergé. Mais, comme le disait, quelques années auparavant, Destutt de Tracy, « les prêtres sont toujours fort jaloux de ce qu'ils ne font pas eux-mêmes ».

Un autre trait intéressant de la situation scolaire de ce temps-là, c'est l'optimisme facile et le contentement un peu naïf que manifestaient les autorités dirigeantes. Le Conseil royal déclare, en 1822, que,

« dans certaines académies tout au moins, l'instruction primaire marche sensiblement vers la perfection ». On se contentait alors à peu de frais, n'ayant pas de grandes ambitions. L'idéal poursuivi était si mesquin que l'on saluait le plus mince résultat comme une merveille. On mettait presque de l'enthousiasme à constater que les instituteurs « s'étaient fortifiés sur l'orthographe, et qu'ils lisaient pour leur propre compte de bons ouvrages, comme le *Catéchisme historique de Fleury* ».

Et cependant la réalité des choses était déplorable. Quoiqu'il y eût peu d'écoles, en maint endroit on manquait d'instituteurs. Les comités cantonaux, ces fameux comités auxquels les adversaires de notre système d'instruction nationale proposaient dans ces dernières années de restituer l'administration des écoles, ne se signalaient que par leur négligence et leur indifférence. Pour qu'un instituteur pût recevoir un élève non catholique, il fallait un tas de formalités et une autorisation spéciale du Conseil royal de l'instruction publique. De rares brevets de capacité étaient délivrés à des postulants mal préparés. Il n'y avait que trois écoles normales pour toute la France, toutes les trois en Alsace et en Lorraine; cela dura jusqu'en 1828. La « première condition » qu'on exigeait des brevetés, et souvent la seule, c'était

« un degré suffisant d'instruction religieuse, tel que l'on peut l'exiger d'un maître laïque ». Il est vrai que, s'ils étaient accordés avec une extrême facilité, les brevets restaient révocables : ils pouvaient être retirés par décision du conseil académique. Enfin en 1831, 13 984 communes n'avaient pas encore d'école, et un rapport au roi constatait que la moitié du nombre total des enfants était laissée sans instruction.

S'il se trouve encore quelque instituteur qui, sous la troisième République, se plaigne de sa situation matérielle et de l'insuffisance de son traitement, je le renverrais volontiers au recueil de M. Gréard, et notamment à une pièce des plus curieuses reproduite dans l'appendice : c'est le procès-verbal de réception d'*un clerc paroissial et instituteur*, en date du 27 janvier 1828, dans la commune de la Trétoire (Seine-et-Marne). Les attributions de l'instituteur, telles que les détermine ce règlement municipal, sont des plus réjouissantes. Il est avant tout chargé de sonner la cloche de l'église; il a pour fonctions principales d'assister à tous les offices, d'accompagner le curé, de nettoyer l'église.... Quant à l'école, « il sera tenu de la faire, quand il se présentera des enfants », et il n'est pas dit qu'il s'en présentât souvent. Le mode de rétribution n'est pas moins divertissant. Outre une certaine quantité de blé fournie

par les cultivateurs et les meuniers, et quelques petites rétributions payées par « les manouvriers », l'instituteur « aura l'herbe et les tonsures du cimetière, à la charge de l'élaguer, et de l'entretenir clos... ». Il n'y a guère qu'un endroit au monde où une pareille situation serait peut-être encore enviée : c'est l'Espagne, le pays où les toréadors sont parfois millionnaires, mais où les instituteurs n'ont pas toujours de quoi manger. Les journaux ne racontaient-ils pas tout récemment que, dans un village des environs de Malaga, un malheureux instituteur en fonctions, malgré les supplications adressées à la municipalité qui lui devait je ne sais combien de trimestres arriérés, malgré les six francs que son inspecteur lui avait envoyés par charité, était mort littéralement de faim, après trois ans de privations et de souffrances?

IV

UN PEU DE STATISTIQUE

Nous avons sous les yeux le tome IV de la *Statistique de l'enseignement primaire*, qui fait partie des documents publiés par l'administration de l'instruction publique pour l'Exposition universelle de 1889. Cette publication a été rédigée par les soins de la commission permanente de statistique scolaire, que préside avec tant de compétence M. Levasseur; et elle répond à la période quinquennale 1883-1887. Elle nous apporte les renseignements les plus précis sur la situation de nos écoles primaires de tous les degrés, sur les résultats positifs du grand effort qui a été accompli dans ces dernières années pour la diffusion de l'instruction.

Quel dommage que nous ne possédions pas, sur la situation de l'instruction primaire il y a cent ans,

des statistiques aussi minutieuses, aussi exactes que celles qu'on nous présente aujourd'hui! Nous n'en serions pas à entendre répéter par des hommes de parti pris ce paradoxe irritant que la Révolution de 1789 a trouvé l'éducation populaire dans un merveilleux état de prospérité. Des érudits, un peu passionnés dans leur culte pour l'ancien régime, nous racontent sérieusement, d'après je ne sais quelles archives communales, que, par exemple, en 1718, le diocèse de Rouen comptait 855 écoles de garçons et 306 écoles de filles, pour un territoire de 1159 paroisses. « Reste à savoir, comme le faisait finement remarquer M. Jules Simon, ce qu'on enseignait dans ces écoles, et si même on y enseignait quelque chose. » La vérité est que, dans ces statistiques imaginaires, on comptait une école partout où le curé de la paroisse réunissait une demi-douzaine d'enfants pour leur donner des leçons de catéchisme.

Nos descendants seront plus heureux : ils pourront savoir, avec pièces authentiques et dans le plus menu détail, sans avoir à redouter des controverses inutiles, quelle a été, depuis la fondation de la république, la progression, année par année, du nombre des écoles, du nombre des maîtres et des élèves. Rien de plus éloquent que les chiffres de ces statis-

tiques annuelles qui répondent mieux que tout autre argument aux critiques de nos adversaires. Nous n'en citerons que quelques-uns, quoique tous puissent être invoqués pour justifier, par les progrès qu'ils attestent, les sacrifices financiers que le pays s'est imposés.

M. Amagat affirmait sans sourciller, dans la discussion du budget de 1890, que depuis 1876 la population scolaire, dans les écoles publiques ou privées, avait toujours oscillé autour du chiffre de 4 700 000 enfants. C'est avouer, ou bien qu'on n'a pas lu, ou bien que l'on conteste, dans son authenticité pourtant irrécusable, la statistique officielle, laquelle donne, pour 1887, les chiffres suivants : élèves inscrits dans les écoles primaires publiques et privées, 5 526 365, et, en y joignant les 741 224 élèves des écoles maternelles, 6 267 589 enfants; soit 1 million et demi de plus qu'en 1876.

On a quelquefois prétendu que dans ce progrès considérable la meilleure part devait être attribuée à la création des écoles libres. On a fait sonner bien haut, à la tribune même du Palais-Bourbon, les 60 millions de dépenses que la laïcisation obligatoire des écoles publiques coûterait par an aux familles catholiques. Je doute fort, pour ma part, que cette évaluation de 60 millions soit exacte. Si

elle l'était, il faudrait en conclure que les organisateurs de l'enseignement privé gaspillent joliment leur argent, et que l'État, s'il veut être économe, n'a nullement à prendre exemple sur eux. 60 millions, en effet, c'est un bien gros chiffre pour les résultats que nous révèle la statistique de 1887. A cette date, en effet, les écoles privées n'étaient au nombre que de 13 501, avec une population de 1 081 795 enfants. Il s'en faut de beaucoup que pour quatre fois plus d'élèves l'État dépense quatre fois plus, c'est-à-dire 240 millions.

Un des progrès les plus intéressants dont les tableaux de la commission de statistique nous apportent la preuve, c'est la diminution très sensible du nombre des instituteurs et institutrices non brevetés. Pour ne citer qu'un seul détail, en 1881, il y avait 20 755 institutrices enseignantes qui n'étaient point pourvues de titres de capacité : en 1887, on n'en compte plus que 11 156. Voilà assurément un des plus beaux résultats de ces lois scolaires tant décriées, qui n'ont pas été, comme on se plaît à le dire, des lois de guerre contre la religion, mais simplement des lois de guerre contre l'ignorance. Elles ont réduit de moitié en quelques années le nombre des instituteurs sans titres, partant sans instruction suffisante.

Aussi les brevets de capacité qui ont été recherchés avec une véritable fièvre dans les années 1884-1885, et auxquels on reproche souvent d'être trop multipliés, parce qu'ils dépasseraient les besoins d'un recrutement normal, ont-ils sensiblement diminué en 1886 et en 1887. Tandis qu'en 1882 il y avait 25 191 brevetés des deux sexes pour le brevet élémentaire, et, en 1885, 31 170, il n'y en a plus eu que 11 705 en 1886, 12 599 en 1887, soit la moitié moins qu'en 1882. Par contre, et ceci est encore un signe favorable du relèvement des études professionnelles, le brevet supérieur semble suivre une progression ascendante : 3 338 brevets en 1882, 4 256 en 1887.

De même, le nombre des certificats d'études primaires augmente sans cesse, et avec des maîtres plus instruits nos écoles préparent un plus grand nombre de bons élèves : de 81 153 en 1882, le nombre des candidats reçus s'est élevé, en 1887, à 144 046. Le certificat d'études primaires supérieures qui, en 1883, n'avait été conféré qu'à 491 postulants, l'a été, en 1887, à 1 205.

L'ignorance recule donc, chassée de partout. La proportion des conscrits sachant au moins lire était en 1882 de 86, 9 sur 100; elle a été en 1887 de 89, 7. Mais c'est dans quelques années seulement qu'on

pourra apprécier équitablement les résultats moraux et sociaux de l'œuvre entreprise par la troisième république. Pour le moment, on ne peut que les prévoir, et affirmer, chiffres en main, que, avec ses 5 882 écoles maternelles, avec ses 80 209 écoles primaires (chiffres de 1887, qui ont été dépassés depuis), avec ses 130 528 classes, la France de 1889 s'est placée au premier rang des nations civilisées, en matière d'enseignement primaire.

Les vœux des cahiers de 1789, les décrets de la Convention, sont enfin réalisés et appliqués, et parmi tous les documents réunis à l'Exposition universelle pour célébrer notre centenaire politique, une place d'honneur appartient à la statistique scolaire qui atteste la grandeur de nos sacrifices et la persévérance de nos efforts pour la cause de l'éducation du peuple.

V

LES COLONIES DE VACANCES

L'Exposition universelle, par les travaux d'élèves rassemblés dans les salles du palais des Arts libéraux, par les reproductions de quelques-unes de nos constructions scolaires, a donné sans doute aux visiteurs une idée des efforts accomplis en France depuis quinze ans. Mais les progrès scolaires se prêtent mal à être exposés sous des vitrines, et il est difficile de montrer aux yeux des réformes, des innovations, qui appartiennent au monde des idées et qui ne se traduisent pas toujours dans des œuvres matérielles. En un mot, on n'expose pas un mouvement pédagogique, quelque intense, quelque profond qu'il ait pu être. Et voilà pourquoi le ministère de l'instruction publique a eu l'heureuse pensée de faire coïncider avec l'exhibition scolaire la publication d'un grand nombre de monographies pédagogiques, signées des noms les plus distingués

de l'enseignement français, et où sont magistralement traitées les questions les plus importantes et les plus neuves de l'éducation populaire.

C'est ainsi qu'ont paru successivement divers fascicules qui réunis en six volumes forment une collection du plus haut intérêt : une sorte d'exposition morale de la pédagogie française et, pour ainsi dire, les cahiers de 1889, des cahiers qui contiennent, non plus seulement des vœux et des espérances, mais des résultats et des faits accomplis. Citons, par exemple, les monographies où MM. Marion, Bréal, Beurier nous entretiennent tour à tour du mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870, de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles primaires, des périodiques scolaires français de 1789 à 1889....

Pour le moment, nous voudrions particulièrement appeler l'attention de nos lecteurs sur une seule de ces monographies, celle qui a pour titre : *les Colonies de vacances en France et à l'étranger*, et pour auteur M. Edmond Cottinet.

Tout le monde sait maintenant ce que sont ces colonies de vacances, une des institutions les plus ingénieuses, les plus dignes d'éloges qu'aient vues paraître ces dernières années, une de celles où se marque le mieux la sollicitude de « l'infâme bour-

geoisie » pour les enfants des pauvres. Tout le monde sait aussi ce que cette généreuse et excellente innovation doit à l'initiative ardente de M. Cottinet.

Les colonies de vacances consistent à envoyer pendant quelques semaines, loin de l'atmosphère viciée des villes, en pleine montagne ou en pleine forêt, parfois sur les bords de la mer, un certain nombre d'enfants pauvres, choisis parmi les plus débiles et les plus souffreteux. On fait pour eux, exceptionnellement, ce que les parents, dans les familles riches, font chaque année pour leurs enfants : on leur octroie quelques jours de villégiature. Sous la surveillance et la direction d'un maître ou d'une maîtresse, ils vont respirer à pleins poumons l'air fortifiant de la campagne. Sans doute les colonies de vacances n'opèrent pas des miracles; elles ne se chargent pas de refaire en quelques jours des tempéraments maladifs. Mais elles contribuent pourtant à améliorer sensiblement la santé des petits colons; et « quand ils rentrent aux écoles, sagement entraînés, bien nourris, bien lavés, bien amusés, le teint vif, la poitrine sonore, le cerveau meublé d'images pures et de notions saines, ce sont des déshérités qui font envie aux autres ».

L'idée est d'origine suisse : elle appartient, dit M. Cottinet, « à la haute terre d'où les grands exem-

ples découlent aussi naturellement que les grands fleuves ». C'est en 1876, sous la conduite du pasteur Bion, que la première colonie de vacances s'est épanouie sur une montagne d'Appenzel. En France, on ne s'est mis à l'œuvre qu'en 1883. Au mois d'août de cette année, deux petits groupes parisiens, l'un de 9 garçons, l'autre de 9 filles, « fleurs d'anémie », ont été conduits en province, dans des écoles vidées par les vacances, l'école normale de Chaumont et l'école primaire supérieure de Luxeuil.

Les résultats de cette cure au grand air furent si merveilleux que, malgré les résistances de la première heure, l'exemple donné en 1883 par le neuvième arrondissement a été suivi dans presque tous les quartiers de Paris. En 1888, ce n'est plus 18 enfants seulement qu'on a menés à la campagne et qu'on a appelés au bienfait d'une véritable résurrection physique. Les petits colons de 1888 ont été au nombre de 849. La dépense s'est élevée à 72 327 francs pour 26 348 journées, soit, en tenant compte des instituteurs et des institutrices qui dirigeaient ces expéditions scolaires, une dépense de 71 fr. 60 par tête et de 2 fr. 75 par journée.

Ce sont les municipalités parisiennes surtout qui ont contribué aux frais de l'œuvre. Mais il y a eu aussi des générosités privées, et parmi ces donateurs

volontaires il faut faire une place d'honneur aux élèves du lycée Condorcet, de l'école Monge, aux jeunes filles de l'école Monceau, de l'école Sévigné. Rien de plus touchant que cette coopération des fils et des filles de la bourgeoisie au relèvement des enfants du peuple, et que l'application par la jeunesse des principes de solidarité sous cette forme originale : l'adoption des écoliers qui n'ont pas de vacances par ceux qui en ont.

Il faut lire en entier l'opuscule de M. Cottinet pour se rendre compte, soit des soins minutieux qui président à l'organisation des colonies scolaires, soit des effets constatés au retour. C'est avec un légitime enthousiasme que le promoteur de l'institution s'applaudit de son succès. Avec quelle fierté il cite le cas d'un enfant de onze ans qui « en quarante-huit jours a engraissé de 7 kilogrammes » ! Et ce n'est pas seulement la santé physique qui profite de ce séjour aux champs : c'est la santé morale elle aussi. Les colonies de vacances ne sont pas simplement une œuvre d'hygiène. L'enfant mis en contact avec la mère nature, revient au logis avec des sentiments nouveaux, avec une âme agrandie, avec de meilleures habitudes de tenue et de propreté, avec un redoublement d'affection pour les maîtres qui l'ont soigné pendant son exil momentané.

M. Cottinet n'est pas seulement un apôtre des colonies de vacances, auxquelles il s'est consacré avec un zèle infatigable : il en est l'historien éloquent, et dans des phrases sonores, qui résonnent comme des fanfares, il fait participer ses lecteurs à la conviction qui l'anime.

L'œuvre est commencée : il s'en faut qu'elle soit achevée. A Paris encore, quelques arrondissements sont en retard. En province surtout, on reste inerte, à part deux exceptions : Bayonne, en 1887, grâce à l'initiative de l'excellent docteur Delvaille, a eu sa première colonie; à Bordeaux, en 1888, M. Davenne a suivi avec un égal succès le même exemple. Mais ce ne sont là que des essais isolés, et il faudrait une action générale, universelle. Qu'on songe à ce qui se fait en Allemagne où, en moins de dix ans, plus de 90 000 enfants pauvres, sortis de plus de 75 villes, ont puisé dans des cures d'air, d'eaux salines et de bains de mer, les forces qu'ils emploieront à venir chez nous évincer nos ouvriers en temps de paix, tuer nos soldats en temps de guerre. Et alors on ne trouvera pas trop ambitieux le rêve de M. Cottinet qui demande qu'à bref délai chacune des 361 écoles de Paris envoie au vert un groupe d'élèves, et qui ne réclame pour cela qu'un budget de 361 000 francs.

VI

LE MINISTÈRE DE M. SPULLER

« Les meilleures lois, les meilleures institutions, a écrit M. Guizot, sont peu de chose tant que les hommes chargés de les mettre en œuvre n'ont pas l'esprit plein et le cœur touché de leur mission, et n'y apportent pas eux-mêmes une certaine mesure de passion et de foi.... » Le propos de M. Guizot visait surtout les instituteurs, les professeurs; mais il est permis, sans le détourner beaucoup de son sens, de l'appliquer aussi aux ministres de l'instruction publique. Au point où nous en sommes, alors que des lois fécondes ont organisé de toutes pièces la machine scolaire, ce qui importe, ce sont moins des actes nouveaux, des réformes succédant à d'autres réformes, qu'un ministère de propagande et de parole, dont le chef, par sa présence, par son élo-

quence toujours prête, sache vivifier les diverses parties de ce grand corps, se prodiguant en toute occasion pour rappeler à l'Université ses devoirs et l'idéal de l'éducation, et par un contact incessant communiquant aux maîtres de l'enseignement la passion et la foi qui l'animent.

C'est bien ainsi que M. Spuller, pendant son trop court passage à la rue de Grenelle, a compris et rempli son rôle. Il a été, avant tout, au ministère, un homme de foi, de foi démocratique, portant en tous lieux avec un zèle d'apôtre, la bonne parole, les encouragements et les conseils. Ce ministère de six mois n'a été, pour ainsi dire, qu'une longue promenade oratoire. A feuilleter seulement le volume où, sous ce titre : *Au ministère de l'instruction publique* [1], M. Spuller a réuni ses discours, ses allocutions, ses circulaires, un étranger, peu versé dans les mystères de l'instabilité ministérielle, serait assurément porté à croire qu'il a sous les yeux le travail persévérant de plusieurs années de gouvernement. C'est pourtant en quelques mois, du 4 juin au 6 novembre 1887, qu'ont été improvisés et prononcés ces trente-cinq discours, tous importants ou intéressants par quelque endroit. Pour suffire à

1. E. Spuller, *Au ministère de l'Instruction publique, 1887*; Paris, Hachette, 1888.

pareille besogne, il n'a pas fallu seulement à M. Spuller beaucoup de bonne volonté et de courage : il y fallait aussi une longue préparation antérieure; l'expérience qu'il a acquise, pendant onze ans de vie parlementaire, par une participation constante à la discussion des lois d'enseignement; le dévouement passionné qu'il a toujours mis au service de l'éducation populaire, comme en témoignent deux volumes de conférences déjà publiés [1]; il y fallait enfin le riche fonds d'un esprit très cultivé, dès longtemps familiarisé avec le maniement des idées générales, et soutenu par l'ardeur secrète d'un cœur bon et généreux.

Les circonstances ont du reste admirablement servi M. Spuller. En si peu de temps, il a trouvé, parfois il a cherché peut-être, les occasions de traiter toutes les questions vitales de l'enseignement public, de parcourir la gamme de tous les sujets scolaires. Il n'a pas eu seulement à refaire après tant d'autres les discours classiques, à repasser par les sentiers battus de l'éloquence ministérielle : le discours d'usage à la réunion annuelle des Sociétés savantes; le discours, non moins d'usage, à la distribution des prix du Concours général. Il l'a fait d'ailleurs

1. *Conférences populaires*, 2 volumes; Paris, Charpentier, 1881.

avec une autorité réelle, accueilli avec une égale sympathie, et par la jeunesse ardente des lycées de Paris, et par les hommes d'âge qui forment les cadres de nos Sociétés savantes. Mais nombre d'événements universitaires, et des plus variés, l'ouverture de l'école normale professionnelle d'Armentières, l'inauguration d'un lycée de filles, le lycée Racine, à Paris, et de plusieurs lycées de garçons, ceux de Digne et de Chartres, d'autres faits encore, ont permis à M. Spuller d'exposer à grands traits ses vues propres sur le caractère et le rôle qui conviennent, dans une société démocratique, aux diverses formes de l'instruction.

Dans toutes ces cérémonies universitaires, M. Spuller a su parler, ses lecteurs s'en convaincront après ses auditeurs, non en orateur académique, qui rechercherait les succès faciles d'un discours d'apparat ou qui se targuerait de sa dignité ministérielle pour éblouir son auditoire, mais en homme de cœur et de devoir, qui ne veut tenir du mandat dont il est investi d'autre droit que celui de faire tomber la vérité de plus haut dans les esprits de ceux qui l'écoutent. Faire servir l'autorité de sa situation nouvelle à la propagande de ses idées favorites, tel a été le mobile, assurément des plus louables, qui a conduit les pas de M. Spuller dans vingt villes et sou-

tenu sa parole devant vingt auditoires. Ne devenir ministre que pour continuer à être, avec un prestige particulier, l'éducateur moral et politique de son pays, tel a été son rêve; et nous regrettons, quant à nous, que ce rêve n'ait pas duré plus longtemps.

Comprenant ainsi la haute mission d'un gouvernement républicain, M. Spuller ne s'est pas borné, pendant son ministère, à inaugurer des écoles et des lycées : il a inauguré nombre de statues, celle d'Armand Carrel à Rouen, de Henri Martin à Saint-Quentin, de Bénédict de Saussure à Chamounix, de Voltaire à Saint-Claude; ayant ainsi à célébrer tour à tour, devant les images de ces grands hommes, les vertus qu'ils représentent avec éclat : la loyauté dans le journalisme, le travail et le patriotisme, la science et le dévouement à l'humanité. Ce ne sont pas là sans doute des fêtes scolaires; mais pour un ministre qui aspire avant tout à éclairer l'esprit, à ennoblir les mœurs d'une grande démocratie, toutes les occasions sont bonnes pour travailler à l'éducation populaire. La Révolution française ne comptait-elle pas les fêtes publiques au nombre des instruments les plus puissants de la régénération morale et politique du pays ? La place du Ministre de l'instruction publique n'est pas seulement dans les écoles, au milieu des élèves et des professeurs : elle

est partout où il y a, devant une fraction du peuple, de grandes idées à rappeler et de beaux sentiments à émouvoir.

Nous n'avons pas de préférence à indiquer, ni de choix à faire, entre les diverses parties d'un recueil où il n'y a que de bons endroits. Si pourtant nous voulions diriger tout de suite l'attention du lecteur vers les pages ou se révèle peut-être le mieux, avec un charme tout pénétrant, la pensée intime de M. Spuller, nous l'adresserions au *Discours* prononcé devant les anciens élèves de l'école normale d'Auteuil. C'est peut-être parce que nous avons eu la bonne fortune de l'entendre que cette allocution nous séduit plus encore que les autres. Nous nous rappelons encore avec quelle attention respectueuse, parfois émue, cet auditoire, composé de l'élite des instituteurs parisiens, écoutait la parole lente, grave de l'orateur, quand il lui vantait les bienfaits de la République, l'exhortait à la patience, aux vertus professionnelles, et lui racontait enfin, avec une simplicité familière, comment, grâce aux circonstances de sa propre éducation, il était devenu lui-même l'ami de l'Université et spécialement l'ami des instituteurs.

Élève pendant sept ans à l'école primaire de son village, avant d'entrer au collège, M. Spuller se plaît

à rappeler tout ce qu'il doit à son premier maître, à celui qui lui a appris à lire et qui avait rêvé de faire de lui un professeur. « Je ne suis pas devenu un professeur, je ne me suis pas présenté à l'École normale, mais je puis bien dire, ajoute M. Spuller, que la seule vocation qu'on m'ait assignée, c'est celle-là. » Et, en effet, dès qu'elle l'a vu à l'œuvre, dès qu'elle l'a eu à sa tête, l'Université a reconnu en lui un des siens, un professeur volontaire, un éducateur de la jeunesse, un Horace Mann français; elle a retrouvé dans son ministre les traits principaux de son propre caractère, l'amour du devoir, le sérieux, la dignité soutenue de la parole et de la pensée, et aussi cet esprit de justice et de modération qui inspirait les déclarations de M. Spuller au congrès des Sociétés savantes, quand il disait : « Ce serait une singulière ingratitude, ce serait aussi méconnaître nos vrais intérêts, que de nous séparer, nous plébéiens, de cette vieille France qui a brillé, par sa noblesse, comme une fleur de chevalerie, d'élégance et de bravoure... ».

Horace Mann, dans un passage que cite précisément M. Spuller, déclarait qu'un homme politique, « si ses paroles, ses projets, ses efforts ne sont pas toujours et partout consacrés à l'éducation du peuple, n'est pas et ne peut pas être un homme

d'État américain... ». Nous n'hésitons pas à dire qu'il en est de même de l'homme d'État français, et nous félicitons M. Spuller d'avoir mis à profit, pour son propre compte, la maxime du grand éducateur des États-Unis. L'idée qui domine en effet dans les discours de M. Spuller, ces discours qu'il a multipliés pour ainsi dire, à pas pressés, en homme qui avait le sentiment de la fragilité ministérielle et à la façon d'un ouvrier que le temps presse et qui veut finir son ouvrage avant le soir; l'idée qui revient sans cesse, à toutes les pages, c'est que l'éducation est la grande affaire de tout pays affranchi; c'est que pour fonder définitivement le règne de la démocratie, il faut avoir éclairé la démocratie.

Comme le disait déjà Proudhon en 1852, « démocratie, c'est *démopédie*, ou éducation du peuple ». Comme le proclamait Gambetta en 1871, « pour combattre le despotisme et la démagogie, il n'y a qu'un remède, c'est l'éducation de tous ». M. Spuller appartient à la même école politique; et il se rencontre avec tous ceux qui, à l'heure présente, ont un souci clairvoyant des destinées de la France. Comme M. Gaufrès, dans sa belle étude sur l'œuvre et sur les écrits d'Horace Mann, comme M. Gréard dans la préface de ses quatre volumes : *Éducation et Instruction*, M. Spuller professe que l'éducation ne se

borne pas à la simple culture de l'esprit, à l'instruction proprement dite; il pense, comme M. Gaufrès, que « la démocratie sera morale ou ne sera pas »; il s'associe à ces fortes paroles de M. Gréard : « Nous ne méconnaissons aucune des nécessités de l'enseignement moderne; il faut savoir, beaucoup savoir, aujourd'hui, pour prendre rang et compter; mais ce qui vaudra toujours le mieux dans l'homme, c'est l'homme ».

Ce n'est pas en vain, nous l'espérons fermement, que tant de bonnes volontés se seront serrées autour du même drapeau, pour assurer le relèvement de la France, et M. Spuller n'aura pas eu la moins belle part dans cette campagne entreprise de tous côtés pour restaurer le culte des grandes idées. Qu'il s'adresse aux instituteurs pour leur donner des conseils, ou aux artistes du Salon pour leur offrir des encouragements, c'est toujours de l'idéal qu'il leur parle. C'est de généralités élevées qu'il les entretient, sans négliger pourtant de répondre aux préoccupations du jour et de s'expliquer sur les événements de la politique courante : ce n'est pas lui qui hésiterait à mettre en garde même un auditoire scolaire contre les engouements malsains et les popularités menaçantes pour la liberté.

L'œuvre qu'il avait ébauchée comme ministre,

M. Spuller, pour le plus grand bien de la République, la continuera, comme journaliste, comme conférencier, comme député; il gardera son rang parmi les premiers instituteurs de la nation ; et lui qui ne se lasse pas de se donner pour le disciple fidèle de Gambetta, alors qu'à tant de titres il a droit à être considéré comme un maître à son tour, il ne cessera de s'inspirer de ces belles paroles du grand patriote : « Vous autres, professeurs, vous êtes des pêcheurs d'hommes. Répandez-vous sur toute la surface du pays; livrez-vous sans relâche à cette pêche miraculeuse; vos filets sont d'or, vos mailles sont solides; pêchez, pêchez : c'est l'avenir de la France que vous rapporterez dans vos filets! »

VII

L'HYPNOTISME ET LA PÉDAGOGIE

Il est sérieusement question depuis quelques années de l'application de l'hypnotisme à la pédagogie. Le docteur Bérillon, le docteur Bernheim ont exposé à maintes reprises leurs intéressantes expériences sur cette introduction inattendue des procédés de la suggestion hypnotique dans le domaine de l'éducation. Ils ont eu la sagesse d'ailleurs de reconnaître eux-mêmes les limites de leur puissance : ils ne peuvent opérer avec succès que sur des sujets prédisposés, d'une nervosité particulière; et, en outre, ce qu'ils prétendent redresser, corriger par la suggestion, ce sont moins les défauts du caractère moral que des tics nerveux, des maladies physiologiques, telles que la chorée.

Il appartenait à un philosophe (les philosophes

sont toujours plus téméraires que les savants) de généraliser, au moins en théorie, cette méthode originale et imprévue, dont les effets, s'ils étaient réels, seraient de nature à faciliter singulièrement l'œuvre des éducateurs. Dans un livre d'ailleurs remarquable, comme tout ce qui est sorti de sa plume, et que M. Alfred Fouillée vient de faire paraître sous ce titre : *Éducation et Hérédité* [1], M. Guyau ne craint pas de faire entrer la suggestion hypnotique dans le cadre, non seulement de la médecine des maladies nerveuses, mais de l'éducation normale elle-même. M. Guyau avait d'ailleurs été le premier, dès 1883, dans un article de la *Revue philosophique*, à signaler la possibilité de créer des instincts artificiels ou de modifier les instincts naturels. Il y revient dans son livre sur l'éducation, non pas seulement par amour-propre d'auteur, mais en sincère croyant, semble-t-il, avec une conviction parfaite. Il attribue en effet à la question une importance « capitale » au point de vue pédagogique. Il salue dans la suggestion une force nouvelle destinée à transformer le monde moral, en détruisant, comme par une série de miracles, en contre-balançant tout au moins les effets de l'héré-

1. *Education et Hérédité*, Étude sociologique, 1 vol. in-8; Paris, Alcan.

dité, en substituant des instincts artificiels aux sentiments naturels et héréditaires.

Poète à ses heures, il l'a prouvé dans des vers distingués, profond analyste de l'âme, comme M. Paul Bourget, mais par moments presque aussi romancier que lui, M. Guyau est aisément séduit par les hypothèses, ces romans de la philosophie. Comment son imagination eût-elle résisté à l'attrait tentateur d'un système qui fait une si large place aux nouveautés mystérieuses et troublantes? M. Voisin guérit par suggestion la manie de fumer, l'ivrognerie, le délire mélancolique. M. Richet, par suggestion aussi, fait perdre momentanément à un sujet toute sa mémoire. M. Bérillon délivre une jeune fille d'une tendance irrésistible au mensonge et au vol. M. Delbeuf, ce qui est moins difficile, suggère à sa domestique d'aller embrasser un jeune homme!... Comment ne pas conclure de tous ces faits que l'hypnotisme, auquel on ne conteste pas le pouvoir désormais banal de suggérer des idées passagères, des actes particuliers, peut aller beaucoup plus loin encore, et que, avec un peu d'effort, il sera capable d'immobiliser, pour ainsi dire, ses suggestions, d'en prolonger, d'en faire durer les effets, de créer de vrais instincts nouveaux et, par suite, de métamorphoser à son gré les caractères?

M. Guyau ne voit à cela rien d'invraisemblable. Il en vient même, sinon à recommander, du moins à considérer comme possibles, des expériences qu'un expérimentateur malhonnête, un nouveau *Disciple* d'un autre Adrien Sixte, pourrait être tenté d'entreprendre, comme d'affaiblir, d'anéantir, chez une somnambule, l'instinct de la pudeur ou le sentiment maternel....

Mais si M. Guyau ne demande pas à être pris au mot dans ce programme d'expériences malsaines et que Bacon n'avait pas prévues, il est formellement d'avis que l'éducateur honnête doit faire usage de la suggestion pour moraliser l'enfant. L'éducation n'est autre chose, d'après lui, qu'un ensemble de suggestions coordonnées et raisonnées. La suggestion nerveuse n'est qu'une forme amplifiée de la suggestion normale qui se produit « même chez les plus sains ». Tous les enfants d'ailleurs sont hypnotisables, et facilement hypnotisables. A raison même de leur ignorance, de leur passivité, quand ils entrent dans le monde, ils se trouvent dans le même état que l'hypnotisé : même servitude morale, même docilité intellectuelle. « Tout ce que l'enfant va apprendre sera donc une suggestion. »

Les affirmations de M. Guyau paraîtront tranchantes; elles sont surtout équivoques, confuses,

et se prêtent à tous les malentendus. Par endroits, le scepticisme semble gagner M. Guyau : il cite en souriant l'histoire de cette femme du monde acariâtre et insupportable, que les suggestions de M. Voisin ont rendue affectueuse et douce à son mari.

Bien plus, il signale lui-même les inconvénients les plus graves de l'application de l'hypnotisme à l'éducation. Le docteur Liébault, de Nancy, a transformé pendant six semaines en écolier laborieux un enfant obstinément paresseux : « On peut se demander, dit fort justement M. Guyau, s'il ne vaut pas mieux laisser un enfant dans la paresse que de le rendre névropathe ».

Il ne saurait y avoir de doute sur ce point. Applicable peut-être quand il s'agit de guérir des états morbides particuliers, de soigner les jeunes malades nerveux, l'hypnotisme doit être rigoureusement proscrit de l'éducation régulière et saine de la grande majorité des enfants. A supposer qu'il eût réellement les effets merveilleux qu'on lui prête, avec quelque crédulité peut-être, il n'en serait pas moins à éliminer, comme un instrument dangereux, à raison de la nature même de ses effets. Une récente circulaire du ministre de la guerre a interdit l'emploi des moyens hynoptiques aux méde-

cins militaires. Comment pourrions-nous le tolérer chez les éducateurs?

Pour en revenir à M. Guyau, il est évident que, pour maintenir à sa thèse une apparence de preuve, il est obligé de jouer sur les mots. N'est-ce pas, en effet, un pur jeu de mots que la confusion voulue et préméditée, ou tout au moins le rapprochement, de la suggestion hypnotique et de celle que par ses leçons, par ses conseils, par ses ordres, un éducateur exerce sur ses élèves? Comment vouloir nous faire prendre le change, jusqu'à assimiler l'influence toute spéciale que, dans certaines conditions, un médecin obtient sur des sujets maladifs, atteints d'une sorte de paralysie morale, et l'action régulière, décisive, elle aussi, mais d'une tout autre nature, que la raison d'un maître, que l'autorité d'un père exercent sur l'intelligence consciente, sur la volonté libre de l'enfant. M. Guyau, qui se plaît aux formules courtes et incisives, nous dit : « Notre conscience instinctive est une sorte de suggestion héréditaire ». *Une sorte* de suggestion, oui, nous le voulons bien : il y a là matière à comparaisons, à analogies. Mais la ressemblance n'est pas l'identité; et c'est se moquer du monde, qu'on nous passe cette expression un peu vive, que de maintenir encore le mot de suggestion, dans son sens scientifique, pour

désigner la force de l'exemple, de la persuasion, la puissance d'une croyance forte qui se communique du maître à l'élève. Ou bien M. Guyau prend à la lettre le terme de suggestion hypnotique, et dans ce cas nous n'avons pas besoin de dire ce que nous penserions d'un système qui ferait de l'éducation une école d'hallucination; ou bien il abuse des mots, il profite de quelque vague ressemblance entre des faits d'ordre très différent, pour asseoir sur ces assimilations inexactes une série de conclusions fausses, et alors, il faut bien le dire, nous n'avons affaire qu'à une pure fantasmagorie verbale, qui n'est peut-être pas tout à fait digne du talent de l'auteur.

Il est dommage que le livre de M. Guyau débute par ces paradoxes inquiétants : le reste de l'ouvrage est d'une grande sagesse qui n'exclut pas l'originalité.

L'auteur y expose en les renouvelant par son talent les vieilles vérités relatives au pouvoir des habitudes, à l'action morale des idées. Tout assurément n'est pas d'une parfaite simplicité dans ces analyses toujours intéressantes, mais souvent subtiles. Il y a quelque raffinement dans des formules comme celle-ci : « Existence d'un certain devoir créé par la fusion croissante des sensibilités et par

le caractère de plus en plus sociable des plaisirs élevés ». Du moins la pensée n'est jamais banale, et nous ne connaissons pas d'étude sur l'éducation qui soit plus riche en aperçus de toute sorte, nous dirions volontiers — si nous ne craignions de jouer sur les mots, à propos d'un écrit où revient si souvent le terme de suggestion — de livre qui soit plus suggestif.

Un point de vue tout à fait original, c'est ce que l'auteur appelle la nécessité de l'*assolement* dans la culture intellectuelle, par comparaison avec les procédés de l'agriculture. De même que l'agriculteur laisse ses terres se reposer, ou tout au moins qu'il varie ses plantations, de même il conviendrait qu'en une même famille les générations successives fussent conviées à un emploi différent de leur activité, occupées à des professions variées. Ce serait le seul moyen de maintenir dans les âmes humaines la vitalité, la jeunesse et la force. A vouloir toujours dans la même race cultiver les mêmes aptitudes, faire appel aux mêmes facultés, on les épuise, on aboutit fatalement à la stérilité finale. « L'assolement en éducation, dit M. Guyau, devrait être une règle aussi élémentaire qu'en agriculture.... Il viendra un jour, peut-être, où l'on distinguera les occupations susceptibles d'*épuiser* ou d'*améliorer*

une race, comme on distingue en agriculture les plantes épuisantes ou améliorantes du sol. C'est un devoir pour l'éducateur de ne jamais presser le fils de suivre la profession du père, toutes les fois du moins que cette profession, comme celles d'artiste, d'homme politique, de savant ou simplement d' « homme occupé », d' « homme distingué », a exigé une dépense nerveuse trop considérable. » L'idée est sans doute des plus curieuses, et elle contient sa part de vérité. Mais comme toutes les lois prétendues de l'hérédité, comme toutes les affirmations absolues dans un sujet encore si inexploré, si obscur, et qui paraît d'ailleurs jusqu'à nouvel ordre présenter autant de caprices, d'irrégularités et d'exceptions, que de règles fixes et constantes, elle ne saurait être acceptée sans d'expresses réserves. D'abord, dans la plupart des cas, la dépense de force nerveuse dont parle M. Guyau ne se produit chez les pères que dans les années qui suivent la naissance des enfants, de sorte que l'hérédité n'est nullement intéressée à l'emploi que les parents font de leur force et de leur vie. Mais surtout, nombre d'exemples suffisent à prouver que, tout au contraire, en ce qui concerne particulièrement les aptitudes artistiques, la musique par exemple, ou la peinture, il y a tout profit pour les fils à suivre la

même carrière que leurs pères. De génération en génération les facultés, dans ce cas, ne s'épuisent pas, mais s'affinent et se développent, du fait même de la persévérance dans les mêmes études et dans les mêmes occupations.

Un seul chapitre, dans le livre de M. Guyau, est consacré à l'école primaire proprement dite. Il y est question surtout de la nécessité de l'instruction morale pour obvier à l'insuffisance de l'instruction purement intellectuelle. M. Guyau n'est pas précisément un dogmatique en morale, et en religion il a fait connaître son sentiment dans un livre dont le titre seul est significatif : *l'Irréligion de l'avenir*. Néanmoins jusque dans « l'irréligion idéale » qui lui paraît être la forme définitive de la pensée philosophique, il prétend retrouver, non sans subtilité, « un sentiment religieux renouvelé ». Et dans la morale, malgré sa tendance à considérer comme conjecturales la plupart des croyances jusqu'à présent acceptées par le sens commun, il admet aussi une partie positive, dont le théorème fondamental serait *la corrélation entre l'intensité de la vie et son expansion vers autrui*. En d'autres termes, le dévouement, l'esprit de sacrifice, les vertus généreuses et philanthropiques, d'un seul mot l'*altruisme*, comme disent les philosophes de l'école positiviste :

tel serait le fond éternel de la morale. Nous exposons, sans la discuter, cette doctrine qui, comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage, témoigne des tendances sociales de la philosophie de M. Guyau. Nous n'avons pas à rechercher pour le moment si une pareille conception suffit à asseoir la morale sur une base solide, si toute morale n'est pas précaire qui, se contentant des effusions du sentiment social, ne cherche pas dans la dignité individuelle, dans le développement de la personnalité, le fondement de la moralité humaine.

Nous nous contenterons de signaler à nos lecteurs les autres points, traités par M. Guyau : au point de vue primaire, la discipline scolaire, la méthode suivie par Tolstoï dans ses « écoles anarchistes »; le système des réactions naturelles de Spencer; la nécessité de l'enseignement civique et de l'enseignement esthétique; — dans l'enseignement secondaire, la question des langues anciennes et des langues modernes, les divers enseignements classiques ; — dans l'enseignement supérieur, les grandes écoles, l'École polytechnique, etc.

Que de sujets divers tour à tour abordés, sans que l'auteur ait eu le temps de les approfondir, et qui se succèdent non sans désordre, avec une variété agréable, mais un peu à distance du sujet

qu'on s'était proposé d'étudier : les rapports de l'hérédité et de l'éducation! M. Guyau n'y revient que dans son dernier chapitre, intitulé : « Le but de l'évolution et de l'éducation est-il l'automatisme de l'hérédité ou la conscience? »

Il y aurait mauvaise grâce, d'ailleurs, à insister sur des défauts dont nous avons expliqué la cause au début de cet article. Telle qu'elle est, l'ébauche de M. Guyau nous montre quel beau livre, si la mort lui en avait donné le temps, aurait pu écrire sur la théorie de l'éducation le penseur sincère et profond, le pédadogue pénétrant, auquel nos écoles primaires doivent de si jolis livres de lecture, et qui, dès les premières lignes de sa préface, dans un style à la fois si aimable et si élevé, donne la note émue et grave de la vraie pédagogie : « C'est dans la paternité seule, mais dans la paternité complète, consciente, c'est-à-dire dans l'éducation de l'enfance, que l'homme en vient à sentir tout son cœur. Oh! le bruit des petits pieds de l'enfant! ce bruit léger et doux des générations qui arrivent, indécis, incertain comme l'avenir! L'avenir, c'est nous qui le déciderons peut-être, par la manière dont nous aurons élevé les jeunes générations! »

VIII

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE PROFESSIONNEL

L'enseignement professionnel ou technique est assurément à l'heure présente un des premiers besoins de la démocratie française. Il s'impose de plus en plus comme une nécessité sociale, soit pour assurer le bien-être des individus, en leur donnant les moyens de gagner honorablement leur vie par le travail, soit pour maintenir et accroître la prospérité générale, en assurant contre la concurrence étrangère la supériorité des produits industriels et agricoles de notre pays.

On a défini l'enseignement professionnel ou technique, « celui qui est le plus spécialement dirigé vers les besoins de la profession industrielle ou commerciale à laquelle l'élève se destine [1] ». Nous n'avons

1. Voir le *Rapport* de M. Tresca au Conseil supérieur de l'enseignement technique, 1884.

rien à reprendre dans cette définition, à condition toutefois que par « profession industrielle » on entende, non seulement les industries proprement dites, mais encore l'agriculture, qui est bien, elle aussi, une industrie, et même la première de toutes, puisqu'elle occupe la majorité des travailleurs manuels.

A cet enseignement nettement caractérisé doivent correspondre des établissements distincts, particuliers, où il soit directement donné. Et, en fait, malgré l'insuffisance de l'organisation actuelle, nous possédons en France un grand nombre d'écoles techniques ou professionnelles. Très diverses d'ailleurs dans leurs formes, à raison de la diversité même des arts utiles auxquels on s'y exerce, ces écoles spéciales, tout comme les écoles primaires, les lycées et les Facultés, comportent trois degrés d'instruction : primaire, secondaire et supérieur.

Les écoles primaires d'enseignement professionnel sont celles qui ont simplement pour but de former de bons ouvriers. A ce type se rattachent, par exemple, l'école d'apprentissage de la Villette, fondée en 1873, par le conseil municipal de Paris, l'école de la rue Tournefort, qui date de 1871, et qui est l'œuvre de M. Salicis, secondé par M. Laubier.

Au degré secondaire correspondent les *écoles d'arts et métiers*, l'école Turgot et les établissements

analogues, qui se proposent surtout de former des contremaîtres, des chefs d'atelier, ce qu'on pourrait appeler le corps des sous-officiers de la grande armée industrielle.

Enfin il y a aussi un enseignement technique supérieur, qui prépare les chefs d'industrie, l'état-major du travail national, et qui est donné, par exemple, au *Conservatoire des arts et métiers*, espèce de Sorbonne industrielle.

Tels sont les cadres de l'enseignement professionnel en lui-même, cadres sans doute insuffisamment remplis à l'heure où nous sommes, surtout en ce qui concerne le premier degré, je veux dire l'enseignement technique primaire. Mais nous ne voulons pas pour le moment rechercher comment, par l'action de l'État, combinée avec les efforts des particuliers et des municipalités, on pourra assurer peu à peu dans l'avenir un plus complet et plus brillant développement de l'enseignement technique. Ce qui nous préoccupe tout d'abord, c'est la question de savoir de quelle façon l'enseignement primaire, celui qui est donné à de futurs paysans, à de futurs ouvriers, dans les écoles élémentaires, à de futurs artisans dans les écoles primaires supérieures, peut être adapté aux nécessités de l'éducation professionnelle qu'ils recevront plus tard,

soit régulièrement dans les écoles d'apprentissage, dans les écoles techniques, soit un peu au hasard dans l'apprentissage libre de la vie d'atelier, et dans la pratique des travaux des champs.

L'enseignement primaire, en effet, n'est pas et ne saurait être à aucun titre un enseignement professionnel direct, mais il est, ou plutôt il devrait être, une préparation méthodique et efficace à l'éducation professionnelle.

C'est bien ainsi que l'entendaient les inspirateurs du mouvement qui, depuis quelques années, a multiplié les écoles et appelé aux bienfaits de l'instruction tous les enfants du peuple : « L'école nationale, dans une démocratie de travailleurs comme la nôtre, disait en 1883 M. Jules Ferry, doit être essentiellement l'école du travail.... L'école primaire d'aujourd'hui est, dès la première heure, professionnelle, c'est-à-dire qu'elle a pour but de préparer l'enfant à devenir, comme l'immense majorité des citoyens français, un travailleur.... Tous les nouveaux programmes reposent sur cette double idée : l'enseignement primaire, dans une démocratie, doit consister d'abord dans une éducation générale, sans laquelle il n'y a pas de spécialité durable, pas d'enseignement professionnel solide et sérieux; et, en second lieu, dans une série d'exercices tendant à mettre

l'enfant, par des initiations progressives et ménagées, en contact avec les réalités de la vie. Former dès l'enfance l'homme et le citoyen, préparer des ouvriers pour l'atelier, c'est notre tâche, et si la génération actuelle a le temps de la remplir, elle pourra se coucher glorieuse dans sa tombe[1].... »

On ne saurait mieux dire, et ces fortes paroles sont le vrai programme de l'éducation populaire. Nous ferions fausse route, si nous nous condamnions, par un enseignement purement intellectuel, à ne faire que des théoriciens, des pédants peut-être. A la culture générale de l'esprit, qui répond aux droits et à la dignité de l'homme, il faut joindre l'éducation pratique qui développe les aptitudes professionnelles, l'habileté de la main et, en un mot, tout ce qui sert aux besoins de la vie réelle du travailleur.

Que de fois on a reproché à l'enseignement secondaire de se considérer comme étant sa fin à lui-même, de ne pas suffisamment préparer ses élèves, soit à la vie du monde, soit aux enseignements spéciaux qu'ils doivent aller chercher, en le quittant, dans les Facultés ou dans les grandes écoles! Il ne faudrait pas que l'enseignement primaire s'attirât,

1. *Discours prononcé à l'inauguration de l'École nationale d'enseignement professionnel de Vierzon,* le 3 mai 1883.

en le justifiant, un semblable reproche, et qu'une instruction trop théorique, trop abstraite, trop savante, créât un abîme entre les études de l'école et la destinée future des enfants qui la fréquentent.

Il y a quelques années, dans un petit livre qui est un chef-d'œuvre en son genre, *Enseignement primaire et apprentissage* (1874), M. Salicis écrivait : « Voici quatre millions d'enfants à peu près (il y en a aujourd'hui plus de cinq millions) qui, dans un très prochain avenir, demain, seront contraints par une inexorable nécessité de demander leur vie au salaire quotidien, à un rude combat de chaque jour contre la terre, la pierre, le bois, les métaux, contre tous les éléments bruts; qui vont avoir, sans transition, à prendre corps à corps la matière, pour l'assouplir, la transformer, la façonner; et qui pendant dix ans, de trois à treize, à cet âge où les goûts se sèment dans les jeunes terrains, où se prennent les habitudes, où les souvenirs enfoncent leurs racines profondes, auront à peine entrevu l'outil paternel ou l'aiguille de leur mère!... Que sauront les meilleurs? Lire, écrire passablement, médiocrement calculer, réciter à toute haleine, et d'identique façon pour chaque école, des règles abstraites de grammaire, un peu d'histoire de France et de géographie! Plusieurs auront leur phrase faite sur la

Neustrie et l'Austrasie, sur les conséquences de la bataille de Testry, sur le capitulaire de Kiersy-sur-Oise!... Mais — ajoute notre auteur — aucun n'aura acquis la moindre idée des travaux auxquels il doit pourtant consacrer sa vie. Des mains qui ne manieront que plus tard la lime et le rabot n'auront été exercées qu'à écrire, à tenir une plume. »

Assurément les choses ont changé depuis quinze ans. On est entré dans la voie que nous indiquons. A l'école maternelle elle-même on a introduit les leçons de choses sur les objets manuels et sur les matières employées dans l'industrie; on y recommande les exercices manuels de pliage, de tissage, de tressage. A l'école primaire, pour les garçons comme pour les filles, deux ou trois heures par semaine doivent être consacrées aux travaux manuels. Les programmes demandent que les sciences physiques et naturelles y soient étudiées dans leurs applications. En même temps l'on favorise l'organisation des musées scolaires, où maîtres et élèves rassemblent les produits du sol ou des métiers locaux. On encourage les excursions, les visites dans les ateliers, dans les usines....

Il y a, dans ces recommandations des programmes officiels, un progrès sérieux et une orientation manifeste des études primaires vers l'enseignement pro-

fessionnel. Mais ces principes sont encore plus proclamés que pratiqués; et il faudra beaucoup de temps, beaucoup de surveillance, pour que l'esprit qui les a dictés passe dans les habitudes et les mœurs de l'école primaire. L'école primaire supérieure elle-même est bien loin d'avoir pris le tour professionnel qui lui convient. On se rappelle les doléances du Congrès du Havre à ce sujet [1]. « Les élèves qui sortent des écoles primaires supérieures de Paris, après trois ans de séjour, ne vont plus à l'atelier, disait M. Vienot; ils ne vont plus dans les industries; ils envahissent les administrations; ils veulent devenir des fonctionnaires; ils viennent grossir le nombre des candidats aux postes des ministères. » Un instituteur de la Dordogne, M. Deschamps, tenait le même langage : « Que sont les élèves de nos écoles primaires supérieures? Des fils de paysans, qui auraient tout intérêt, une fois leurs études terminées, à rentrer au village pour y introduire des procédés nouveaux, pour y combattre la routine agricole.... Mais pas du tout : les directeurs des écoles primaires supérieures poussent, peut-être inconsciemment, ces fils de paysans, à quoi faire? A devenir des ins-

1. Voir le *Compte rendu du Congrès international de 1885*, p. 113, 116.

tituteurs[1], des bureaucrates, des employés d'administration, des clercs de notaire.... Je crois que c'est un danger social, un danger très grand. »

Il faut que ce cri d'alarme soit entendu, et que le travail manuel devienne de plus en plus en honneur dans nos écoles primaires supérieures. Les quatre heures qu'on lui consacre par semaine durant les trois premières années d'études ne suffisent peut-être pas; et nous aurions voulu voir généraliser les dispositions de l'article 27 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887, qui est ainsi conçu : « Dans la quatrième année et dans les années supérieures, on peut augmenter le temps affecté aux travaux manuels et à l'enseignement professionnel, en réservant toutefois dix heures au moins par semaine aux autres matières d'enseignement ». Dans notre pensée, l'école primaire supérieure devrait être surtout une école préparatoire aux écoles d'enseignement technique du second degré, écoles des arts et métiers, etc. ; de même que l'école primaire élémentaire devrait former au moins un certain

1. Nous ne pensons pourtant pas que les écoles primaires supérieures doivent se désintéresser complètement de la préparation des candidats aux écoles normales. Elles sont, en maint endroit, les pépinières nécessaires des futurs instituteurs. Il faut seulement qu'elles ne se consacrent pas exclusivement à cette partie de leurs fonctions.

nombre d'élèves pour les écoles techniques du premier degré, et contribuer ainsi à développer dans les rangs du peuple une éducation plus pratique, plus appropriée aux besoins d'une démocratie laborieuse.

TROISIÈME PARTIE

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

I

LA QUESTION DU SURMENAGE

A notre tour nous voudrions dire un mot du surmenage intellectuel, moins pour approfondir le sujet, à la suite du docteur Lagneau, du docteur Rochard et de tant d'autres, que pour présenter quelques réserves et protester contre des exagérations fâcheuses.

On a fait vraiment trop de bruit autour de la question. C'est de toutes parts, qu'on nous permette le mot, un « emballement » général. Dans les Académies, dans les Congrès scolaires, au Parlement belge lors de la discussion du budget de 1887, au Parlement français dans les mêmes circonstances, dans les journaux, dans les revues, sans compter les discussions intimes dans les cercles de famille, ce

n'est partout qu'une campagne ardente de réclamations et de critiques contre l'éducation prétendue homicide de nos écoles et de nos collèges.

Le lycée ne serait plus seulement « la geôle de jeunesse captive » dont parlait Montaigne; ce serait le bagne de l'intelligence, la maison de force du cerveau. Et il faudrait au plus tôt édicter, pour défendre les élèves contre les barbaries de l'école, une nouvelle loi Roussel, comme celle qui règle le travail des enfants dans les manufactures, ou plutôt une loi Gramont, celle qui protège contre les mauvais traitements les animaux domestiques.

En vérité, si cette campagne de sensiblerie déplacée devait encore durer, on finirait par convaincre instituteurs et professeurs que l'idéal de leur mission est de faire travailler le moins possible; et les écoliers paresseux en viendraient à se persuader, sans trop de chagrin, qu'en persévérant dans leur paresse ils remplissent un devoir social!

Ce sont naturellement les médecins et les hygiénistes qui mènent le plus vigoureusement la campagne. Ils ont entendu, disent-ils, les doléances des parents; ils ont vu couler les larmes des mères, quand les lycéens rentraient avec leurs cahiers bourrés de devoirs. Les membres de l'Académie de médecine ont doctoralement dressé la liste me-

naçante des maladies auxquelles prédisposeraient les conditions de la vie scolaire : la myopie, la céphalalgie, l'hypertrophie du cœur, l'albuminerie, l'artério-sclérose, la fièvre typhoïde;... j'en passe, et des plus mauvaises, et de celles dont le nom barbare à lui seul fait frémir. Ah! jeunes gens, vous ne vous en doutiez pas, voilà les terribles maux auxquels on s'expose pour avoir voulu lire Homère ou Virgile dans le texte. L'air que vous respirez dans vos classes est plein de miasmes perfides. Des germes de maladies extraordinaires y circulent, ou y couvent en permanence. Prenez garde. Dans leurs observations vraiment inventives, les médecins viennent de signaler une fièvre spéciale propre aux écoles, la fièvre du surmenage. Et même, je le dis en tremblant, ils ont découvert un microbe nouveau, le bacille du baccalauréat!

Nous demandons d'abord à ne pas trop prendre au sérieux, étant données les mœurs complaisantes et molles du temps présent, les réclamations des familles. Les mères qui se plaignent que leurs enfants soient au collège les victimes du surmenage intellectuel, ne sont-elles pas les mêmes qui, quelques années plus tard, lorsque leur fils a endossé l'uniforme de volontaire d'un an, se fâchent et protestent contre le surmenage physique de la caserne?

Assurément, dans certaines classes de lycée ou d'école primaire, à l'approche des concours, à la veille des examens du certificat d'études, qui est devenu le baccalauréat de l'enseignement élémentaire, il y a quelques élèves qui travaillent trop. Mais le mal, hélas! n'est pas général. Il n'y a rien à craindre de la surcharge des programmes, ni de la pression exercée par des maîtres trop zélés, en ce qui concerne la grande majorité des élèves, qui, eux, ne se laisseront jamais surmener sans leur permission.

Après avoir critiqué nos institutions scolaires, M. le docteur Rochard, dans un article de la *Revue des Deux Mondes* [1], ajoutait modestement : « J'ai hâte de quitter le terrain pédagogique, qui n'est pas le mien ». Nous craignons en effet que nos savants hygiénistes ne se fassent pas une idée exacte de la vie intérieure de nos maisons d'instruction, quand ils les représentent comme des antichambres d'hôpitaux, comme des fabriques d'anémie. Ils ne connaissent de la population des lycées et des collèges que les sujets souffreteux et malingres qu'on leur donne à soigner, et d'après ces échantillons débiles ils jugent de toute une génération. De même

1. Voir la *Revue des Deux-Mondes* du 15 mai 1887.

ils jugent des études d'après les programmes, ce qui est absolument insuffisant, les programmes n'étant qu'un *maximum* qu'on n'atteint pas d'ordinaire. S'ils avaient pénétré dans les classes, ils y auraient vu quelle force d'inertie trop d'enfants y opposent encore aux efforts d'entraînement des maîtres. Surtout ils auraient appris combien il est recommandé aux professeurs d'user avec discrétion des matières d'enseignement qui leur sont imposées. Les programmes scolaires, même les plus surchargés, quand ils sont confiés à de bons maîtres, sont un peu comme les longues ordonnances des médecins aux mains de malades intelligents : les uns et les autres savent que dans les deux cas il y a à prendre et à laisser.

Les hygiénistes de tous les pays se complaisent à établir le catalogue terrifiant de toutes les infirmités qui affligent la gent écolière. On oublie trop, semble-t-il, que les maladies scolaires, pour la plupart, sont des maux inhérents à l'humanité, et que les enfants n'y échappent pas, pour avoir vécu dans les douceurs de la vie de famille. Si dans certaines écoles urbaines la proportion des élèves maladifs est de nature à inspirer des inquiétudes, est-ce bien au surmenage et à l'excès du travail qu'il faut s'en prendre? Ne serait-ce pas plutôt aux mauvaises con-

ditions hygiéniques des grandes villes et aux hérédités physiques?

Ce ne sont pas seulement les docteurs de la Faculté, ce sont aussi les docteurs de l'Église qui ont déclaré la guerre au surmenage scolaire. On se rappelle que M. Freppel a donné le signal, dans un discours qui fut trop bien accueilli peut-être par la Chambre des députés. Nous ne suspectons pas les intentions patriotiques de l'évêque d'Angers. Mais n'est-il pas permis de penser que dans son parti, tout autour de lui, nombre de ceux qui sont les plus ardents à réclamer, songent peut-être moins à réduire l'ensemble des études, dans l'intérêt de la santé des enfants, qu'à faire disparaître des programmes, dans l'intérêt des vieux préjugés, certaines études qui déplaisent aux adversaires de l'école laïque, de l'éducation scientifique et moderne?

Sans doute il y a beaucoup à retenir dans les observations de M. Rochard. Nous pensons comme lui qu'il convient de multiplier les récréations, de reculer la limite d'âge pour les examens, de développer les exercices gymnastiques.... Mais il ne faudrait pas, sous prétexte de rétablir l'équilibre compromis, le rompre au détriment des études; et il y a vraiment quelque témérité à proposer, comme il le fait, de réduire l'enseignement élémentaire à la lecture,

à l'écriture, aux quatre règles et à un peu de grammaire. De grâce, qu'on ne vienne pas, sous prétexte de ménager les forces de nos enfants, nous prêcher l'inertie intellectuelle et encourager les jeunes générations à ne rechercher que leurs aises, à se déshabituer de l'effort; qu'on ne vienne pas, sous couleur de protéger la santé du corps, et au lendemain des lois sur l'obligation de l'instruction, condamner l'esprit à l'ignorance obligatoire!

II

L'ACADÉMIE DE MÉDECINE ET LE SURMENAGE SCOLAIRE

L'Académie de médecine a eu la sagesse d'écarter de ses conclusions définitives la question du règlement des programmes, et, reconnaissant son incompétence en ces matières, de se cantonner sur le terrain de l'hygiène. Mais dans le cours de la discussion ses orateurs ne se sont point fait faute de dauber avec entrain sur les plans d'études, sur les matières, comme sur les méthodes de l'enseignement universitaire [1].

A vrai dire, de l'ensemble de ces critiques, le plus souvent exagérées, parfois inexactes et surtout contradictoires, il ne se dégage aucune résolution nette et précise. Ces messieurs de l'Académie seraient, je

1. Voir le *Bulletin de l'Académie de médecine*, 1887.

crois, fort embarrassés, si, après les avoir vus pendant plusieurs mois jouer au Conseil supérieur de l'instruction publique, le Ministre les prenait au mot et les priait d'appliquer leur système. Tous, il est vrai, sont d'accord pour qu'on restreigne les programmes; mais pour les uns, ce sont les lettres, c'est le grec et le latin, qui doivent supporter les frais de la réduction; pour les autres, notamment pour M. Féréol, qui a parlé en humaniste éloquent et convaincu, ce sont les sciences qu'il faut sacrifier. A qui entendre? Comment concilier ces avis contraires? Ou bien, pour ne pas faire de jaloux, renoncera-t-on à la fois à l'enseignement des lettres et à celui des sciences, et, pour ne pas s'exposer à surmener les élèves, se résignera-t-on à ne leur rien enseigner du tout?

Procédons par ordre, et écartons tout de suite des débats l'enseignement primaire. C'est pure imagination que dénoncer le prétendu surmenage de nos écoles élémentaires. Le réquisitoire que MM. Dujardin-Beaumetz et Léon Le Fort ont prononcé contre elles, ne tient vraiment pas debout. Il faut voir les choses de haut et de très loin, comme on les voit à l'Académie de médecine, pour songer à se plaindre de la trop grande assiduité des enfants dans les écoles primaires de nos villages. C'est le

contraire, hélas! qui est le vrai. Comment, d'autre part, se résoudre à trouver exagérées, comme durée d'études, les six ou sept heures que les élèves passent chaque jour à l'école? Je sais bien que, selon M. Dujardin-Beaumetz, les enfants emporteraient à la maison d'innombrables devoirs à faire, de quoi travailler trois ou quatre heures dans les intervalles des classes : mais à qui est-il besoin d'apprendre que, sauf dans quelques écoles de Paris et des grandes villes, les devoirs à la maison n'existent pas pour les élèves de l'enseignement primaire; pas plus, du reste, que les cours de psychologie et de philosophie que M. Dujardin-Beaumetz prétend avoir vu professer dans les écoles élémentaires?

Si l'on regrette le temps où le programme de l'école primaire se réduisait aux trois éléments, lire, écrire et compter, qu'on le dise franchement! Mais il nous sera permis de nous étonner que, dans la crainte de fatiguer l'esprit et le corps des enfants du peuple, les représentants les plus éminents de la science française veuillent les sevrer, comme ils n'hésitent pas à le demander, de l'enseignement de l'histoire et des études scientifiques.

En tout cas, qu'ils le sachent bien, si nos écoles, malgré les progrès accomplis, souffrent encore d'un mal qui paralyse les efforts des instituteurs, ce n'est

pas assurément de l'excès de travail. Et il n'y a pas de meilleure réponse à faire à des accusations trop étourdiment accueillies que de citer cette déclaration nette et ferme, votée, le 29 mai 1888, par le Congrès régional d'instituteurs tenu à Arras :

« Le Congrès, à l'unanimité, affirme hautement : 1° qu'il n'y a pas de surmenage pour les élèves; 2° qu'il n'y a pas lieu de réduire la durée des classes. »

Ce sont des hommes du métier qui tiennent ce langage, des hommes qui, s'ils ne consultaient que leur intérêt personnel, verraient certainement avec plaisir réduire leurs heures de service. Mais avec l'autorité que leur donne l'expérience journalière des choses de l'école, appelés à se prononcer sur cette question : « Y a-t-il, oui ou non, surmenage? » ils répondent résolument qu'il n'y en a pas.

Nous ne doutons pas qu'un Congrès de professeurs de collèges ou de lycées, s'il était réuni, ne fît le même accueil aux divagations fantaisistes qui ont cours sur « les tortures », comme dit le Dr Peter, imposées aux infortunés lycéens.

Il faut bien reconnaître pourtant que, dans l'enseignement secondaire, la surcharge des programmes, la multiplicité des matières d'enseignement, le caractère encyclopédique propre à des études générales qui, à raison de leur nature même, doivent toucher

à tout, au risque de ne rien approfondir, les exigences de la préparation aux écoles spéciales, enfin et surtout la chasse au baccalauréat, donnent quelque crédit à l'accusation de surmenage.

Assurément il y a des retouches et des allégements qui s'imposent dans les programmes classiques. « Parmi toutes les choses que l'on enseigne, comme l'a dit très justement M. Hardy, il y en a de nécessaires qu'il faut conserver, il y en a d'accessoires qu'il faut retrancher. » Et ce qui est digne de remarque, c'est que les savants de l'Académie de médecine, parmi les matières qui peuvent être réduites ou supprimées, comptent précisément les sciences physiques et naturelles, celles qui sont l'objet de leur culte spécial. « J'élaguerais des programmes de l'instruction secondaire, a ajouté M. Hardy, la chimie, la physique, ou, du moins, je les réduirais à bien peu de chose, tandis que je bannirais complètement des lycées la botanique, la zoologie, l'anatomie et la physiologie. Ces sciences devraient être réservées pour des études spéciales, en rapport avec les aptitudes et surtout avec les carrières professionnelles. »

Il y a quelque exagération dans ces projets de retranchement radical, et nous ne pensons pas, quant à nous, qu'il faille en revenir à la charte

fondamentale de l'Université de 1810, où il était dit : « On apprend dans les lycées de l'Empire du latin et des mathématiques ». Mais il n'en est pas moins vrai qu'on abuse aujourd'hui des forces de nos élèves dans les classes élémentaires et les classes de grammaire, en les saturant avant l'âge de notions techniques et de grands mots scientifiques. Qui d'entre nous n'a été choqué d'entendre des enfants de neuf à onze ans disserter gravement sur la zoologie, sur la botanique, discourir, par exemple, sur la question de savoir « si les invertébrés ont un système nerveux complet », ou encore révéler à leurs parents abasourdis que la fraise s'appelle « un réceptacle alimentaire »?

Nous ne ferons aucune difficulté d'admettre qu'il est exorbitant d'infliger à des enfants, qui ont à apprendre quatre langues, la langue maternelle, le latin, le grec et une langue étrangère, le surcroît de travail qui résulte d'un enseignement des sciences naturelles, présenté, non sous la forme attrayante de leçons de choses, mais avec tout leur appareil didactique. Sur ce point, tous les pédagogues seront d'accord avec les médecins de l'Académie ; et ils seront touchés du rare exemple donné par des spécialistes, qui, dans l'intérêt du bon ordre des études, sacrifient résolument l'enseignement de leur spécialité.

Ce qu'on ne pourra, en revanche, accorder à l'Académie de médecine, c'est qu'il y ait dans les examens du baccalauréat une décadence aussi marquée qu'elle le prétend. M. Lagneau fait à ce sujet un calcul étrange et d'une arithmétique bien compliquée. « La proportion des admis, dit-il, est de 39 et 44 pour 100, pour les deux séries du baccalauréat ès lettres. Ces deux examens successifs ne sont donc passés avec succès que par 17,26 sur 100, c'est-à-dire par un sixième des candidats se présentant pour la première fois.... » La vérité est que la proportion des admissions au baccalauréat n'a presque point varié depuis quarante ans. Elle a toujours oscillé entre 40 et 45 pour 100. Elle était de 44 pour 100 en 1842 et 1843; de 1878 à 1884, elle a été, pour la rhétorique, de 36,18 à 41,88 pour 100; pour la philosophie, de 43,69 à 48,19 pour 100.

Et s'il y a une légère décroissance, il faut l'attribuer, selon nous, au nombre toujours grandissant des candidats. Quoi de surprenant que, sur un nombre cinq ou six fois plus considérable d'appelés, il y ait un peu moins d'élus?

Au dire de certains membres de l'Académie, on ne songerait à développer dans nos lycées que la mémoire et l'imagination. S'il en était ainsi, ce n'est pas le surmenage qu'il faudrait dénoncer, ce serait

plutôt, suivant l'heureuse expression de M. Trélat, le *malmenage*. Mais qui ne sait quels efforts ont été faits dans ces dernières années pour substituer aux exercices de mémoire l'éducation du jugement et du raisonnement? La version et le thème, qui ont toujours été en honneur dans les classes, ne sont d'ailleurs en aucune façon un travail de pure mémoire : ils mettent en jeu les facultés les plus hautes de l'esprit. Par l'effort d'attention qu'elle exige, par la poursuite d'un sens inconnu à découvrir derrière les mots d'une langue étrangère, la version est particulièrement propre à former une intelligence déliée, prompte à se retourner au milieu de difficultés de toute sorte. Non, les humanités, quoi qu'en dise M. Peter, ne sont pas des « inhumaines », et elles constitueront toujours une excellente discipline, appropriée à merveille aux facultés de l'enfance.

Les considérations physiologiques ont naturellement joué un grand rôle dans les débats de l'Académie. La plupart des orateurs se sont fait un argument, pour réclamer des ménagements dans l'éducation intellectuelle, des nécessités de l'éducation physique. Quelques-uns ont fait observer que les enfants des écoles primaires avaient un centimètre de plus de taille, pesaient un kilogramme de plus, avaient enfin un périmètre thoracique plus consi-

dérable que les enfants du même âge dans les collèges et dans les lycées. Faudrait-il donc définitivement ranger les lycées dans la catégorie des établissements insalubres, où le corp s'étiolerait? Non. On oublie d'abord qu'il faut tenir compte du point de départ : toutes choses égales d'ailleurs et sous la même discipline scolaire, un enfant des classes moyennes ne se développera pas physiquement dans les mêmes proportions qu'un enfant des classes populaires. Ce n'est pas le lycée qui est le coupable, c'est la race. De plus, il n'est nullement nécessaire qu'un futur avocat, qu'un futur médecin même, soit taillé en hercule. Quand le genre de vie doit être différent, il n'y a aucun inconvénient à ce que les forces physiques soient un peu inégales. Et ce serait un singulier idéal à proposer à la nation française que d'exiger de tous ses enfants le même entraînement musculaire, les mêmes aptitudes physiques, alors que les ouvriers des villes ou des champs ont seuls besoin pour leurs rudes travaux de ce surcroît de force corporelle.

M. Brouardel, dans une intéressante communication, a appelé l'attention de l'Académie sur la dégénérescence des petits ouvriers parisiens. Il a montré comment, sous l'influence de la grande ville, l'enfant de douze ou treize ans s'appauvrissait physiquement

et moralement. Et il en a conclu à la nécessité d'éviter l'encombrement, de supprimer les grands internats. Mais, j'en demande pardon à l'éminent doyen de la Faculté de médecine de Paris, ses conclusions ne sont pas en rapport avec ses prémisses. Ce n'est pas en effet le petit ouvrier parisien qui fréquente les lycées. Et la conclusion vraie de ces révélations alarmantes sur l'état des jeunes générations dans la capitale, la conclusion logique serait bien radicale, puisque pour s'y conformer il ne faudrait rien moins que supprimer Paris et en général toutes les grandes agglomérations urbaines.

Un des mieux inspirés, parmi les nombreux orateurs de l'Académie, a été M. Luys, qui s'est servi de ses observations physiologiques pour établir que le cerveau de l'adolescent pouvait supporter sans fatigue une grande somme de travail intellectuel. Il a fait passer sous les yeux de ses collègues deux cerveaux de sujets masculins, d'âge différent, l'un de seize ans, l'autre de trente-six ans; et il leur a fait, pour ainsi dire, toucher du doigt les ressemblances profondes, l'équivalence à peu près complète, sauf une différence de quelques grammes en poids, du cerveau de l'adolescent et du cerveau de l'adulte. N'est-il pas raisonnable d'en inférer que, dès l'adolescence, on peut exiger d'un instrument

cérébral déjà constitué une action conforme à son développement régulier? « Ce serait, à mon avis, a dit M. Luys, manquer à tous les devoirs de notre époque que de ne pas concourir à la mise en œuvre de cet admirable instrument, et, sous prétexte de travaux forcés et de surmenage, d'arriver à encourager la paresse native dans bien des organisations moyennes, pour lesquelles l'inactivité cérébrale est toujours un souhait inavoué de bonheur. »

III

UN DISCOURS DE M. LOCKROY

(août 1888).

M. le sénateur Marcou s'est vu retirer, non sans protester, par M. Lockroy, ministre de l'instruction publique, la présidence de la distribution des prix au lycée de Carcassonne. Aussi les amis de M. Marcou avaient fait méchamment courir le bruit que, par un juste retour des choses humaines, M. Lockroy, sérieusement indisposé, serait empêché de présider la distribution des prix du Concours général! Il n'en a rien été, heureusement pour tous ceux qui aiment les discours coquets et pimpants, et auxquels ne déplaît pas le spectacle piquant d'un ministre novateur qui, dans la salle traditionnelle de la Sorbonne, devant les professeurs qui pratiquent avec un dévouement passionné le vieil enseignement, devant les élèves qui en profitent, fait préci-

sément le procès des études dont il est appelé à couronner les lauréats.

En écoutant la parole spirituelle de M. le ministre de l'instruction publique, il nous semblait entendre un général qui, ayant réuni son corps d'armée au jour des récompenses, userait de l'occasion pour déprécier tout ce que font ses officiers et ses soldats, au risque de jeter le découragement dans les rangs et la désaffection dans les cadres.

Avec toutes sortes de précautions oratoires, le discours de M. Lockroy n'a été, en effet, qu'une agréable satire des humanités classiques et comme l'oraison funèbre anticipée du grec et du latin, prononcée devant des latinistes et des hellénistes.... Du latin surtout, car M. Lockroy paraît particulièrement en avoir à la littérature latine. Les Grecs trouvent encore grâce devant lui. Homère est couvert de fleurs. On le congédie, il est vrai, et il est prié de céder la place à Shakespeare; mais on le congédie poliment, avec des mots charmants et que l'auditoire a vivement applaudis. Quant aux Latins, il semble que le grand maître de l'Université ne veuille presque plus en entendre parler. Ils sont « secs et déclamatoires ». — « Les études latines ont eu jusqu'à présent une importance exagérée. » Et cependant M. Lockroy a répété à plusieurs reprises

qu'il ne voulait que du bien au grec et au latin. « Que dirait-il donc, murmurait-on autour de nous, s'il leur voulait du mal? »

Non, ce n'est pas ainsi qu'on rendra courage et confiance aux maîtres de nos lycées et à leurs élèves. Ce n'est pas en proclamant tout haut que « l'utilité immédiate » est le vrai but de l'éducation, ce n'est pas en affirmant, contre toute vérité, que les humanités classiques ne sont que « des études raffinées », qu'on relèvera de la crise qu'il traverse notre enseignement secondaire. Je me demande de quel cœur les lycéens qui assistaient hier à la distribution des prix reprendront leurs grammaires et leurs dictionnaires, après avoir entendu les épigrammes ministérielles et ce *De profundis* officiel : « Le latin n'échappera pas à sa destinée! » Et vous qui pâlissez sur les textes anciens, qui consacrez à l'érudition vos journées et vos veilles, pour mettre au service de vos élèves votre science magistrale, serez-vous bien réconfortés dans votre labeur quotidien, après avoir subi l'ironie railleuse d'un ministre qui parle « des doctes contemplations » où vous usez votre vie et « de ces extases littéraires où vous oubliez l'univers et la réalité »?

M. Lockroy n'a pas d'ailleurs dédaigné, même dans une harangue d'apparat, d'engager la discussion avec les partisans des études classiques. Il a

passé en revue leurs arguments : il les a réfutés. Peut-être de si délicates questions gagneraient-elles à être étudiées de plus près, à être examinées plus à loisir. Nous ne pensons pas que l'argumentation rapide du ministre ait réussi à convaincre de leur prétendue erreur les adorateurs « des dieux qui s'en vont ». On ne résout pas d'un trait de plume, ou par un trait d'esprit, le grave problème de l'utilité et de la nécessité des langues anciennes pour la culture désintéressée des esprits. Ce sont là choses compliquées, dont l'examen se plie peu aux nécessités d'un discours de distribution de prix. Dans son ardeur, d'ailleurs, M. Lockroy n'a pas évité toute inexactitude. Ainsi, répondant aux humanistes qui auraient encore la naïveté de croire qu'il faut avoir appris le latin pour bien savoir le français, il a appelé un peu hasardeusement à son aide l'exemple de nos grandes lettrées, de Mme de Maintenon, par exemple. N'en déplaise à M. Lockroy, Mme de Maintenon, si elle ne savait pas le grec comme Mme Dacier, lisait le latin aussi bien que Mme de Sévigné.

M. Lockroy, au début de son discours, a eu la sagesse de déclarer que « les bouleversements ne sont pas souhaitables en matière d'éducation »; en aucune matière assurément, pas même en fait de revision de la Constitution.... Mais ce ne sont pas

seulement les bouleversements, ce sont aussi les changements perpétuels, ce sont les réformes, les prétendues réformes à jet continu, que redoutent à bon droit les amis de nos études classiques. « L'Université ne s'effraie d'aucun progrès », comme le disait, dans un juste hommage rendu à son esprit libéral, M. le ministre de l'instruction publique. Elle a vu avec satisfaction la place plus grande donnée, dans les programmes de 1881 et de 1885, aux sciences et aux langues vivantes. Elle s'emploie avec dévouement à faire aboutir ces heureuses innovations. Elle ne regrette pas outre mesure les sacrifices qui ont été imposés aux lettres, en ce qui concerne les exercices mécaniques et de pure forme, tels que les vers latins.

Là-dessus, M. Lockroy a pu s'apercevoir que le sentiment était unanime. Quand, procédant à l'exécution nouvelle d'un exercice qui est pourtant mort depuis plusieurs années, le ministre a ingénieusement appelé les vers latins « une innocence laborieuse », ç'a été un enthousiasme général. Les élèves ont applaudi à cette condamnation rétrospective des vers latins, tout comme s'ils étaient obligés d'en faire encore! Les professeurs ont souri, en hommes tout consolés de n'avoir plus à en corriger! Au Concours général, on applaudit d'ordinaire par lycée,

par groupe, comme à la Chambre. Quand c'est un élève de Stanislas que l'on couronne, Stanislas seul bat des mains; de même pour un Louis-le-Grand et pour les autres collèges. Mais dans la journée d'hier, sur le vers latin, ou plutôt contre le vers latin, la concentration s'est faite,... comme à la Chambre encore quand on y parle du général Boulanger!

L'Université a manifestement pris son parti de suppressions nécessaires, dont le résultat a été d'accroître la part accordée à des études plus modernes. Mais il s'en faut qu'elle soit résignée à accepter ce que M. Lockroy lui prophétise, « l'empiétement fatal des sciences » [1]. Elle n'est point prête, il faut qu'on le sache, à consentir l'abandon de ce qui est à ses yeux le fond essentiel de la culture littéraire et du développement des esprits : une forte et solide initiation à ces langues anciennes, auxquelles nous devons les meilleures qualités de l'esprit français, et que nous ne pourrions faire disparaître de nos programmes, ou, ce qui reviendrait au même, discréditer en les réduisant à la portion congrue, sans découronner l'éducation libérale et sans amoindrir le patrimoine intellectuel de la nation.

1. Les dernières réformes qui ont supprimé le baccalauréat ès sciences et imposé à tous les élèves de l'enseignement secondaire classique l'obligation de faire leur rhétorique, justifient amplement notre affirmation.

Les cancres des lycées de Paris, s'ils étaient admis aux honneurs de la séance du Concours général, auraient assurément applaudi à tours de bras les mordantes ironies de M. Lockroy sur l'inutilité des études classiques. Nous ne doutons pas que M. Viette n'ait eu le plus vif succès auprès des écoliers qui l'écoutaient, en dénonçant le baccalauréat, « cet ennemi héréditaire qui nous a tous courbés sous ses fourches caudines », et aussi en déclarant que la vie du lycéen n'est bonne et heureuse... « qu'à cause des vacances! »

C'est à se demander ce qui serait resté debout, dans nos institutions d'enseignement secondaire, si un ou deux autres ministres, après MM. Viette et Lockroy, avaient continué le même exercice. Les journaux de province nous apprendront sous peu si les députés d'opinions avancées, auxquels a été presque partout réservé l'honneur de présider cette année les distributions de prix, auront comblé les quelques lacunes qui restent, et achevé l'œuvre de critique et de dénigrement si bien commencée par MM. les ministres.

Au risque de paraître encore « morose et ému », aux yeux des rédacteurs de *la Justice*, nous avouerons ne pas bien comprendre comment il peut venir à l'esprit des représentants du gouvernement de pro-

fiter des cérémonies officielles qu'ils président, pour critiquer, disons le mot, pour *débiner*, tout ce que le gouvernement lui-même soutient et entretient avec les deniers de l'État. Je sais bien que des ministres qui ne sont pas opportunistes ne sont pas tenus de parler à propos. Des discours opportuns ne conviennent peut-être pas aux politiques de l'école ultra-radicale.... Nous n'en regrettons pas moins qu'un membre du gouvernement ait parlé sur le même ton que les écoliers paresseux qui se plaignent de ce qu'il y a de « pénible » dans le travail scolaire, et qui n'aspirent qu'après la liberté absolue des vacances.

MM. Viette et Lockroy sont assurément au nombre des députés et des ministres qui ont le plus d'esprit, — je ne veux faire tort à personne. Mais qu'ils prennent garde : ce n'est pas pour être spirituels tout à leur aise, pour composer, en dehors des sentiers battus, des discours amusants, qu'ils ont été appelés à siéger dans les conseils du gouvernement. Qu'ils se rappellent le vers du poète :

Quand ils ont trop d'esprit, les enfants vivent peu...

et les ministres aussi !

Au fond, c'est toujours la même inspiration politique : on annonce des réformes qu'on ne fait pas, on

bafoue des institutions qu'on n'ose pas détruire. On a pris dans le journalisme ou dans l'opposition des habitudes faciles de critique et de satire : on les continue au pouvoir. Il faudrait pourtant se décider. Si vous croyez que l'internat est un mal et qu'on peut s'en passer, supprimez-le. Si vous êtes d'avis que le baccalauréat est un fléau, faites-le au plus vite disparaître de nos règlements universitaires. Mais si votre ardeur réformatrice ne va pas au delà de quelques plaisanteries intempestives, de grâce, taisez-vous! N'allez pas vous-mêmes ameuter nos écoliers contre un régime que vous maintenez, ou discréditer dans l'esprit de nos professeurs un enseignement que vous leur imposez. Vous n'avez pas été appelés au gouvernement du pays pour écrire des satires, mais pour agir et réformer, s'il y a lieu.

V

UN RHÉTORICIEN DE 1815

Mme Charles Garnier, mue par un sentiment de piété filiale, a eu l'heureuse idée, dont la remercieront tous les amateurs de « documents humains », de publier, chez Hachette, le journal intime tenu en 1815 par son père, M. Émile Bary, alors qu'il avait seize ans et achevait sa rhétorique au lycée Napoléon [1]. Nous avions déjà les cahiers du capitaine Coignet, du sergent Fricasse, du paysan anglais William Laurence : nous aurons maintenant les cahiers d'un écolier, notant au jour le jour ses impressions d'internat, ses joies et ses tristesses, ses jugements littéraires et même politiques, nous faisant pénétrer enfin dans la vie scolaire du com-

1. *Les Cahiers d'un rhétoricien de 1815*. Paris, Hachette, 1890.

mencement de ce siècle, en même temps qu'il nous raconte en toute franchise l'éveil d'une âme honnête et distinguée.

M. Émile Bary, l'auteur de ces Mémoires de collège, est devenu, après être passé par l'École polytechnique, un des meilleurs professeurs de l'Université. Il a enseigné la physique et la chimie, au lycée Charlemagne, de 1827 à 1860. Il a laissé à tous ceux qui l'ont connu, notamment à M. Francisque Sarcey — qui a écrit en tête du livre que nous analysons une aimable préface, — le doux souvenir d'une physionomie à la fois aimable et sérieuse.

En 1815, au milieu des grands événements qui troublaient la France, le jeune Bary faisait tranquillement ses classes, non sans prêter une oreille attentive aux bruits du dehors. Il avait quelque succès, puisque, l'année suivante, il obtenait au Concours général le premier accessit de narration française, alors que Michelet remportait le premier prix et Villemain le second. Du 11 mars au 3 juillet, lui qui de toute sa vie, semble-t-il, ne devait plus faire œuvre d'écrivain, il composait ce qu'il appelle ses *petites éphémérides*, et il les écrivait avec une justesse de pensée et de langage qui fait honneur aux études de ce temps-là.

Outre l'intérêt qu'offrira aux psychologues le récit

du développement d'une personnalité naissante, les cahiers de M. Bary, que l'on pourrait appeler « les *Cent-Jours* d'un écolier », puisqu'ils correspondent précisément à cette époque de notre histoire, nous renseignent utilement sur le tour d'esprit des lycéens d'il y a soixante ans, sur leurs goûts littéraires, sur la nature de leurs travaux. Ils contribuent, pour leur part, à l'histoire de l'éducation. Ils nous permettent d'apprécier en quoi les jeunes gens d'alors ressemblaient à ceux d'aujourd'hui, en quoi ils en différaient.

A vrai dire, malgré quelques traits caractéristiques où se marque la distance des temps, ce sont les ressemblances qui nous frappent surtout. « Nous autres lycéens, dit Bary, nous ne risquons pas d'être malades à force de travail. » N'en déplaise aux inventeurs du surmenage, cela n'est-il pas toujours vrai? Et les doléances contre l'internat, contre la tyrannie des maîtres, n'étaient-elles pas déjà ce qu'elles sont aujourd'hui? « L'esclavage m'abrutit.... Ce n'est donc pas pour nous que ce beau soleil anime la nature, que les arbres rajeunis se parent d'un feuillage verdoyant? »

On s'imagine volontiers que les collégiens d'autrefois s'absorbaient dans leurs livres, pâlissaient sur leurs cahiers, que c'est de notre temps seule-

ment que les journaux ont pénétré dans les lycées! Erreur complète : Bary attendait avec impatience et lisait avec avidité *le Nain jaune*, auquel il était abonné, comme maintenant on lit *le Figaro*. Il y a pourtant un progrès à constater : nos collégiens de 1890 ne se contentent plus de lire des journaux, ils en rédigent eux-mêmes. On me montrait l'autre jour une feuille illustrée, publiée par les élèves du lycée Henri IV, et qui portait bravement ce titre, dont l'orthographe hasardée devançait un peu trop les réformes projetées : *le Réthoricien* (*sic*)....

Bary était un bon élève, ce qui ne l'empêchait pas de « brocher parfois ses devoirs »; de s'écrier : « Ah! Dieu, quand ne ferai-je plus de discours latins? » Il constatait que tel jour la version grecque donnée par M. Naudet était « assommante », que tel autre le sermon prêché par l'aumônier avait été trop long et d'un ennui mortel. Ailleurs il écrit : « Je reçois ce matin des reproches de M. Naudet : il me reproche de ne pas écouter, et moi je lui reproche de ne pas se faire écouter ». Je crois bien que, ce matin-là, c'est M. Naudet qui avait raison; car, dans le paragraphe suivant, Bary passe sans transition au récit des aventures de la « Bourgoin », la sociétaire du Théâtre-Français; et il est peut-être difficile de bien écouter son professeur

quand on a l'imagination pleine des histoires de Mlle Mars et de Mlle Bourgoin.

On a beau faire; avec des programmes différents, sous des règles nouvelles d'enseignement et de discipline, l'écolier français reste à peu près le même : très amoureux d'indépendance et de liberté, persifleur et gamin, prompt à la critique, même à la révolte, mais bon, sensible et enthousiaste à ses heures. Ce qui change, c'est le style, ce sont les modes du langage. Émile Bary s'exprime, comme son prénom l'y obligeait, en élève de Rousseau, qui faisait ses délices de la lecture de *la Nouvelle Héloïse*. Son langage est emphatique, un peu solennel : nos lycéens d'aujourd'hui sont autrement simples et naturalistes. Ce n'est pas eux qui, parlant d'un de leurs professeurs, diraient comme Bary à propos de M. Fercocq, son professeur de philosophie : « Il est impossible de voir seulement une fois cet homme *divin* sans l'aimer ». Des professeurs « divins », y en a-t-il encore? Qu'on ne s'imagine pas, d'ailleurs, que notre rhétoricien chante toujours sur le mode lyrique les louanges de ses maîtres : après ceux qu'il adore, il y a ceux qu'il déteste, M. Jeanne, « le tyran » — c'était le maître d'études — et M. Genty, « le hérisson ».

Il faut lire le long récit où Bary nous raconte les

deux révoltes auxquelles il a participé. Rien de plus amusant que le sérieux, le ton indigné du narrateur. Quoique bon chrétien, il fait cause commune avec ses camarades qui ne veulent plus de la messe du jeudi, parce qu'elle les ennuie. Une autre fois, la sédition a pour cause, comme il arrive encore aujourd'hui, l'esprit de solidarité et de camaraderie, la protestation collective contre une punition considérée comme injuste. Ce qu'on ne voit plus, par exemple, c'est une répression du genre de celles qu'on exerçait alors. Nous ne nous représentons pas un grave proviseur, tel que M. de Wailly, « tombant à coups de pied, à coups de poing sur la bande des révoltés », ou bien encore, « écumant de rage, semblable à une bête féroce qui fond sur une foule de chasseurs, les poursuivant à coups de bâton... ».

Nous avons dit que Bary, du fond de son collège, suivait avec attention les événements du dehors. Il est intéressant de savoir comment ces jeunes contemporains de la chute de l'Empire et de la restauration des Bourbons jugeaient les crises politiques, qui se répercutaient d'ailleurs dans leur lycée, d'abord par le changement de nom — lycée Napoléon, collège royal Henri IV — et aussi par la substitution de la cloche au tambour, pour marquer le

signal du lever : la cloche, souvenir du couvent; le tambour, image de la caserne. Ce qui ressort surtout des confidences de Bary, c'est l'indignation qu'il ressent devant les palinodies auxquelles il assistait; les mêmes gens criant à quelques jours de distance, avec la même conviction : « Vive le roi! — Vive l'empereur! »

Lui-même il hésite à prendre parti et il semble que ce patriote de seize ans place déjà dans son cœur la France, « la nation », comme il dit, au-dessus des questions de personnes et des formes de gouvernement. « Entre le sabre et l'éteignoir, que faire? » dit-il joliment. Aux dernières pages pourtant, qui coïncident avec la défaite définitive de Napoléon, auquel il ne pardonne pas d'avoir fait tuer 150 000 hommes, dans le dernier effort de son ambition, il se range du côté du roi. Avec ses camarades, il enfonce les portes du lycée; il va aux fortifications piocher, bêcher, traîner la brouette : le tout pour la patrie. « Le lendemain, dit-il, nous sommes récompensés de nos travaux patriotiques par une bonne courbature. »

Ce qui ne serait pas moins curieux à étudier chez le rhétoricien de 1815, c'est la direction de ses goûts littéraires. Cette génération-là se pâmait d'enthousiasme devant des écrivains bien oubliés aujour-

d'hui : les Esménard, les Soumet, les Colardeau. N'est-il pas à craindre qu'il en soit de même, dans cent ans, de la plupart des auteurs à la mode dans cette fin de siècle?

C'est à Rousseau et à Chateaubriand que va surtout l'admiration de Bary. Après avoir lu et relu *René*, moraliste précoce, il ajoute : « Pourquoi faut-il que l'auteur de ces ouvrages si attachants soit un homme vénal et vil, sans mœurs et sans religion? » Mais les lectures purement littéraires ne faisaient pas négliger aux lycéens d'alors les études didactiques et les exercices classiques. Bary cultivait avec passion les vers latins, et c'est en vers latins qu'il se lamentait sur la mort de son frère. Il se nourrissait du *Conciones* : ce qui ne l'empêchait pas, dès la seizième année, d'écrire en français avec beaucoup de pureté et d'élégance. Ce qui est plus digne encore de remarque, c'est l'ardeur avec laquelle les jeunes gens de ce temps-là poursuivaient, en dehors des travaux scolaires obligatoires, leurs études personnelles. Bary apprenait l'allemand tout seul ; ses camarades étudiaient volontairement d'autres langues vivantes. Tous ils s'escrimaient à faire, bien ou mal, des vers français. Il y avait alors, avec des programmes moins chargés, une plus grande liberté dans le labeur individuel, moins d'enseignement et

plus d'étude. Aussi il faut voir comme Bary se fâche quand il apprend qu'on va lui imposer chaque jour une heure supplémentaire de répétition ou de classe. N'aurions-nous pas à profiter aujourd'hui, dans la distribution de la journée scolaire, de ces réclamations désintéressées et sincères, où un jeune homme laborieux témoigne que, dans ses études, ce qui lui profitait le plus, c'était la méditation personnelle, c'était le loisir librement employé à des travaux de prédilection?

Il s'en faut que nous ayons tracé un tableau complet de la vie scolaire de 1815, telle que nous la révèlent les cahiers de Bary. M. Francisque Sarcey, dans sa préface, relève entre autres un ou deux traits intéressants : d'abord le caractère des amitiés entre camarades, en ce temps-là, amitiés exclusives, jalouses, qui n'admettaient pas le partage. Bary se reproche comme une faute d'avoir donné place dans son affection à un second ami. Un autre sentiment, plus tendre, n'est pas étranger aux préoccupations de notre lycéen : « O toi, s'écrie-t-il, dont le nom fait palpiter mon cœur, chef-d'œuvre du ciel, qui fis naître en moi les premiers feux, entends la voix plaintive de ton Émile!... » Et cette invocation pathétique à une absente se termine ainsi : « Je joue à la balle pour la première fois de

l'année. Mon adresse et un trou que j'ai à ma culotte font un grand progrès.... » Rien de plus plaisant que ce mélange d'impressions sentimentales et de petits détails réalistes!

Mais ce sont les sentiments de famille qui dominent dans le cœur du jeune Bary. Quoi de plus touchant que la façon dont il parle de son père, reconnaissant tout ce qu'il lui doit, mettant à profit ses conseils pour se réformer, pour se corriger de ses défauts. C'étaient vraiment, à en juger par celui-là, de braves jeunes gens que ceux qui composaient la génération de 1815! Estimons-nous heureux si nos jeunes contemporains leur ressemblent, dans les dispositions essentielles de leur intelligence et de leur cœur, s'ils ont, dans leur manière de penser et d'écrire, la même précocité et la même fermeté! Quelque suranné qu'il puisse paraître aujourd'hui, après tant de remaniements et de réformes, le système d'enseignement suivi dans l'Université naissante suffisait à faire de bons esprits et à élever de nobles âmes de Français.

VI

LA STATISTIQUE DÉCENNALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

On se presse trop de dire parfois que la République n'a rien fait pour l'enseignement secondaire, et qu'elle a réservé toutes ses faveurs aux écoles primaires ou aux Facultés. Il suffit de jeter les yeux sur la statistique de l'enseignement secondaire en 1887, récemment publiée par le ministère, pour se convaincre que tout au contraire, depuis 1876, les efforts ont été considérables, les progrès ininterrompus [1].

Au moment où, fidèle à l'esprit de la circulaire de 1872 et des réformes de 1880, l'Université va encore essayer, « avec une prudente hardiesse »,

1. Voir la *Statistique de l'Enseignement secondaire en 1887*. Paris, imprimerie nationale, 1889.

selon le mot d'un de ses proviseurs, d'améliorer la discipline intérieure de ses lycées, et d'alléger, sans les affaiblir, les études de l'enseignement classique, il n'est peut-être pas sans intérêt de faire un retour en arrière et de constater tout ce qui a déjà été fait, en attendant ce qui reste à faire.

La statistique de 1887 se compose de deux parties, consacrées, l'une à l'enseignement secondaire des filles, l'autre, qui ne compte pas moins de 521 pages, à l'enseignement secondaire des garçons. Rien qu'aux dimensions respectables du volume où il est question des lycées et collèges féminins, on a tout de suite l'impression qu'il y a là une œuvre importante, tout un monde nouveau, dont la création, fût-elle la seule œuvre accomplie, suffirait à honorer l'administration qui, en quelques années, l'a organisée de toutes pièces. Mais il s'en faut que dans le vieil enseignement secondaire des garçons on soit resté inactif et stationnaire.

N'est-ce donc rien que d'avoir créé depuis dix ans 16 lycées nouveaux et 18 collèges? d'avoir employé près de 100 millions à transformer les bâtiments scolaires, à aménager des installations défectueuses?

Les dépenses ordinaires des lycées se sont accrues dans des proportions notables. La subvention de l'État n'était que de 2 800 000 francs en 1876; elle

s'est élevée à 7 800 000 francs en 1887, soit une augmentation de 5 millions.

Dira-t-on que cet argent a été mal employé? Il a servi à multiplier le nombre des chaires, à favoriser le développement de l'enseignement spécial, à mieux outiller, dans l'enseignement classique, l'étude des sciences, du dessin, des langues vivantes, les exercices de gymnastique.

Cet argent a servi aussi à relever les traitements des professeurs, à mettre sur le pied d'égalité les maîtres de l'enseignement spécial et ceux de l'enseignement classique.

En 1876, il n'y avait, pour 81 lycées, que 2549 fonctionnaires; pour 100 lycées, on en compte 3 740, en 1887. Ceux qui savent combien certaines classes sont encore encombrées ne se plaindront certes pas de cet accroissement du personnel enseignant qui reste, malgré tout, insuffisant.

Les résultats ont-ils répondu à ces sacrifices financiers? Les tableaux statistiques que nous avons sous les yeux permettent de répondre affirmativement. Quoi qu'on en ait dit, il y a une progression continue dans la population scolaire. En 1876, il n'y avait que 40 995 élèves externes et internes dans les lycées nationaux; on en comptait 53 516 en 1887.

Je sais bien qu'il faut tenir compte de la transfor-

mation d'un certain nombre de collèges en lycées, et que la population des collèges a diminué d'un peu plus de 2 000 élèves. Mais, tout compte fait, il n'en reste pas moins acquis que la clientèle de l'Université est loin de décroître.

Une particularité qui n'est pas à dédaigner, c'est que dans les dix dernières années la moyenne du nombre des internes s'est abaissée de 1 élève par établissement, tandis que la moyenne des externes augmentait de 33.

A ceux qui s'étonneraient que la population de nos lycées n'ait pas grandi dans des proportions plus larges encore, il est bon de rappeler que les petites classes ont vu nécessairement diminuer le recrutement de leurs élèves, du fait de l'établissement des écoles primaires gratuites et aussi de la suppression du latin en huitième et en septième. D'un autre côté, les écoles primaires supérieures ont enlevé à l'enseignement spécial une partie de son effectif.

Nous avons entendu parfois des orateurs de la Droite affirmer à la Chambre que, pour peupler ses lycées, l'État n'avait plus d'autre ressource que de multiplier avec profusion le nombre de ses boursiers. Il ne sera pas inutile de noter, à ce point de vue, que, malgré la progression constante du crédit des bourses (1 million en 1876, 2 233 000 francs en

1887), le chiffre des boursiers nationaux internes n'est encore que de 2 827; en y joignant 200 boursiers externes et environ 1 000 boursiers des communes et des départements, on arrive à un peu plus de 4 000 boursiers. Est-ce trop? et trouvera-t-on qu'on a fait trop large la part de la gratuité dans l'enseignement secondaire?

On se plaint aussi que les frais de pension et d'études soient trop élevés dans les établissements de l'État. Certes, ce n'est pas nous qui nous opposerions à des réductions, qui faciliteraient à un plus grand nombre d'enfants pauvres l'accès des études secondaires. Mais il ne faut pas oublier que, même dans l'état actuel des choses, chaque élève interne coûte en moyenne 1 156 francs à l'État et ne lui rapporte que 901 francs.

On trouvera, soit dans les tableaux de la statistique officielle, soit dans les notices substantielles qui les précèdent, mille preuves de la sollicitude et de l'activité de l'administration universitaire. On se convaincra, en les étudiant, que sous le rapport de l'installation matérielle, des soins physiques, comme au point de vue des études, nos vieilles maisons universitaires ont réalisé déjà bien des progrès, ce qui ne dispense pas d'ailleurs d'en souhaiter d'autres. L'Université secondaire, depuis dix ans, sans renon-

cer à ses traditions, s'est vaillamment mise à l'œuvre pour entrer dans la voie des réformes, et il y aurait une souveraine injustice à méconnaître qu'elle continue à bien mériter du pays. Nous ne saurions souscrire aux récriminations excessives de quelques-uns de ses critiques. Je me rappelle avoir entendu un soir, dans la salle de la Société de géographie, une conférence de M. de Coubertin, le directeur de la *Revue athlétique*, où l'orateur disait, comme conclusion d'un tableau peu flatté de l'internat à Louis-le-Grand : « Un tel régime d'éducation ne peut produire que des *ratés*... ». Nous étions là, dans un coin de la salle, un certain nombre d'anciens élèves de Louis-le-Grand : un ou deux membres de l'Institut, deux ou trois proviseurs de Paris et votre serviteur. Notre émoi fut assez vif et nous eûmes envie de protester. Mais, dame! nous étions tous des « ratés » : la manifestation « rata », elle aussi, et M. de Coubertin continua librement le cours de son réquisitoire....

Qu'on critique l'Université tant qu'on voudra! On lui rendra service, en l'obligeant à mieux faire encore : mais qu'on n'oublie pas cependant qu'elle donne l'exemple rare d'un grand corps qui sait se réformer lui-même.

Il n'y a pas à se le dissimuler d'ailleurs : pour

lutter contre l'enseignement libre, l'Université doit se préparer à de nouveaux efforts. La statistique de 1887, si elle nous apporte la preuve de la décadence regrettable de l'enseignement libre laïque, nous démontre en même temps les progrès constants de l'enseignement ecclésiastique.

Les établissements libres laïques étaient au nombre de 494 en 1876 : il n'y en a plus aujourd'hui que 302. Par contre, 40 collèges ecclésiastiques nouveaux ont été fondés, ce qui donne un chiffre total de 349 établissements de cette catégorie, avec une population de plus de 50 000 élèves. N'oublions pas surtout ce chiffre significatif : tandis que les sommes payées par les familles pour les élèves internes, dans les maisons de l'État (collèges et lycées), ne s'élèvent qu'à 21 millions environ, le produit des contributions familiales, dans les maisons religieuses, est de 23 millions au moins.

Sans nous alarmer outre mesure de ce rapprochement, nous en concluons qu'il y a encore quelque chose à faire, pour assurer à l'Université la confiance et les sympathies des familles, et nous espérons que les réformes récemment votées par le Conseil supérieur contribueront largement à ce résultat.

VII

LA DISCIPLINE SCOLAIRE ET LE RAPPORT DE M. MARION

On se reprend encore à le réformer officiellement ce vieil enseignement secondaire, qui, déjà remanié tant de fois dans ces dernières années, paraît être devenu un champ d'expériences. Le fait est que jusqu'ici il n'a point participé au sort heureux des deux autres degrés de l'enseignement, supérieur et primaire, et qu'il semble toujours chercher sa voie définitive. La nouvelle expérience aura d'ailleurs été conduite avec prudence et entourée de toutes les garanties. Avant de soumettre au Conseil supérieur n'importe quel plan de réforme, le ministère de l'instruction publique a confié à une grande commission le soin d'étudier la question; préalablement, il avait ouvert une enquête dans toutes les académies et demandé aux recteurs leur avis.

Pendant un an, sous la présidence de M. Jules Simon, cette commission, dite « du surmenage », a travaillé, sans se presser d'ailleurs, à dresser ses plans de réforme. Ne nous plaignons pas d'une sage lenteur qu'explique et que justifie la gravité, la complexité des questions à l'étude. La commission s'est subdivisée elle-même en sous-commissions, qui ont choisi chacune leurs rapporteurs spéciaux : M. Marion pour la discipline; M. Maneuvrier pour l'hygiène; MM. Lavisse, Lachelier, Croiset, Merlet, Vacquant, Bossert, etc., pour l'histoire, la philosophie et les autres parties de l'enseignement littéraire ou scientifique.

La plupart de ces rapports sont remarquables : nous signalerons entre tous celui où M. Marion, l'éminent professeur de la science de l'éducation à la Sorbonne, a résumé, avec une grande élévation morale, les principales améliorations qu'il conviendrait d'apporter dans le régime intérieur des collèges et des lycées [1].

M. Marion part résolument de ce principe que, dans l'état de nos mœurs, l'internat est une nécessité.

1. Le *Rapport* de M. Marion a pris un caractère officiel, depuis que M. le Ministre l'a inséré intégralement dans le fascicule intitulé : *Instructions, programmes et règlements*, qui a été adressé le 15 juillet 1890 à tous les membres du personnel administratif et enseignant des lycées et des collèges.

Qu'on s'en plaigne ou non, qu'on soit de ceux qui maudissent l'internat, ou de ceux qui le considèrent comme excellent, à un certain âge, pour la formation du caractère, ce qui est certain, c'est que nous ne pouvons pas nous en passer. Telle est la conclusion des plus libres esprits, de Guyau, par exemple, dans son livre sur *l'Éducation et l'Hérédité*. Il n'existe en France que trois ou quatre cents établissements convenables d'enseignement secondaire : « Or, fait observer Guyau, il y a trente-six mille communes, et dans chacune de ces communes plusieurs enfants qui doivent faire leurs classes. L'internat est donc, pour les petits bourgeois de province, le seul moyen de faire instruire leurs fils sans de trop lourds sacrifices. Si l'État supprimait aujourd'hui l'internat, d'abord il aurait à redouter la concurrence des pensionnats cléricaux; ensuite on le verrait rétabli demain par des particuliers. L'instruction deviendrait une spéculation privée, la pire des industries. » Le mieux est donc de consentir sans récrimination à un mal nécessaire. A renouveler sans cesse contre l'internat des critiques vieillies, on n'aboutit qu'à un résultat : c'est de discréditer, c'est d'affaiblir une institution qu'on est impuissant à supprimer. Ces attaques ont encore un autre inconvénient : c'est qu'en promettant pour

demain la suppression radicale de l'internat, ce qui est impossible, on néglige, on oublie de l'améliorer aujourd'hui, ce qui serait relativement aisé.

Du moins, puisqu'il faut conserver l'internat, M. Marion voudrait, comme correctif, que la population de nos maisons d'éducation fût contenue dans des limites raisonnables : trois cents internes au maximum; qu'il n'y eût plus de ces internats démesurés où la vogue accumule chaque année un nombre d'enfants toujours plus considérable. Je crains bien que ce ne soit là encore un vœu platonique, destiné à succomber devant la force des faits. La faveur des familles semble de plus en plus s'attacher aux établissements populeux, tels que Louis-le-Grand, Stanislas, qui, précisément parce qu'ils comptent plus d'élèves, réussissent plus brillamment dans les examens et dans les concours. Il en est des lycées comme des théâtres : plus il y a déjà de monde, plus la foule s'y porte avec empressement et aspire à s'y entasser. D'autre part, ceux qui réclament des internats restreints s'y prennent trop tard : les architectes ne les ont pas attendus. D'immenses constructions toutes neuves se sont élevées de côté et d'autre; et l'on ne peut raisonnablement espérer de l'administration de l'instruction publique qu'elle pousse le désintéressement jusqu'à laisser vides ou

à peu près des édifices dont l'établissement lui a coûté fort cher.

Nous augurons mieux de la plupart des réformes de détail que M. Marion propose pour améliorer le régime de l'internat, pour y introduire une discipline plus libérale, pour faire surtout que l'éducation n'y soit pas un vain mot. Sur plusieurs points, d'ailleurs, l'expérience est déjà faite, et des innovations heureuses ont d'avance donné raison à M. Marion. Il veut, par exemple, que l'on renonce à la règle monastique du silence, imposée aux élèves, soit pendant les repas, soit dans les rangs, au sortir de la classe et de l'étude : les conversations sont permises déjà, croyons-nous, au lycée Janson de Sailly, et dans plusieurs lycées de province. De même, quoique ce point soit plus controversable, M. Marion demande que le droit de punir soit réservé en principe au chef de la maison, au principal ou au proviseur, les professeurs et les maîtres d'études devant se borner à avertir et à noter : c'est ce qui se pratique déjà à l'École Monge.

Ce qui est autrement important, c'est l'esprit véritablement nouveau qu'il s'agirait de faire régner dans les lycées, en exigeant que le proviseur y devînt de plus en plus un éducateur, donnant le ton moral de la maison, réunissant de temps en temps les élèves

dans des conférences familières, où il leur parlerait raison, où il mettrait le meilleur de lui-même. M. Marion sait mieux que personne quelles difficultés de tout ordre rencontrera la pratique de ces « sermons laïques » : chez les maîtres, ce qu'il appelle finement « une certaine timidité toute française »; chez les élèves, un esprit naturel de moquerie. Aussi consent-il à ce que la réforme ne soit tentée d'abord que dans les lycées nouveaux, où il n'y a pas encore d'habitudes prises, et surtout avec les petits élèves, avec ceux que leur âge rend plus accessibles aux leçons de morale, aux allocutions douces et fermes d'un proviseur, qui ne se contentera plus de maintenir l'ordre extérieur dans sa maison par les moyens ordinaires de la discipline, mais qui voudra y introduire une âme, une âme de liberté et de raison.

Combien d'autres propositions intéressantes nous aurions à relever dans le beau travail de M. Marion : la discipline préventive substituée le plus possible à la discipline répressive; des relations plus suivies établies entre les familles et l'administration des lycées, grâce à des notes qui ne seraient plus trimestrielles, qui deviendraient mensuelles, plus complètes d'ailleurs et plus abondantes en renseignements précis; l'établissement d'un conseil de

discipline, composé du proviseur, du censeur, de plusieurs professeurs, et de quelques répétiteurs [1]; le *pensum* supprimé, aussi bien que les arrêts, et le séquestre, d'odieuse mémoire; une réglementation nouvelle des privations de sortie et des retenues du jeudi; une distribution plus équitable des récompenses, accordées désormais à l'effort, au mérite moral, non moins qu'au talent et au succès; des réserves apportées au classement qui consiste à ranger les élèves, d'après les compositions, dans une série linéaire (1, 2, 3, 4...), et qui, en établissant des différences, des inégalités, où il n'y a bien souvent qu'une imperceptible nuance, est une puérilité ou une injustice....

Nous aurions peut-être des réserves à faire sur quelques vues de détail : M. Marion, par exemple, se défie trop à notre gré de l'amour-propre et de l'émulation. Mais nous aimons mieux finir en approuvant sans restriction les conclusions du rapporteur sur la réforme générale qui, à nos yeux, peut seule assurer dans l'enseignement secondaire le succès de toutes les autres : une préparation pro-

1 Sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, le Conseil supérieur s'est approprié, et a établi comme règles de la discipline des lycées, les propositions de M. Marion. (Voir l'*Arrêté* du 5 juillet 1890.)

fessionnelle meilleure du personnel enseignant : « L'État ne fera œuvre d'éducation que s'il commence par former des éducateurs ». N'est-il pas vrai que la plupart de nos professeurs n'apprennent encore leur métier que dans les tâtonnements de la pratique; qu'on ne les prépare, ni à l'École normale, ni dans les Facultés, à réfléchir d'avance sur les meilleures méthodes, sur les lois de l'enseignement et de la discipline? N'est-ce pas un directeur de l'École normale supérieure qui disait dédaigneusement, il y a quelques années : « Il est tout aussi inutile, pour bien professer, d'avoir étudié les règles de l'éducation que, pour bien digérer, de connaître les fonctions de l'estomac ». Un progrès capital sera que ces préjugés tombent : sans quoi les élèves des lycées continueront à souffrir d'un mal plus réel que le surmenage, je veux dire l'inexpérience de certains maîtres, l'emploi de mauvaises méthodes, l'absence de coordination dans les études et d'entente entre les divers enseignements; d'un seul mot, le *malmenage*.

VIII

L'ÉDUCATION MORALE AU COLLÈGE

L'enseignement secondaire libre aura rendu de réels services à notre enseignement universitaire. C'est de l'École alsacienne qu'est venu le premier exemple des réformes introduites dans le plan d'études des lycées. C'est à l'École Monge et à son initiative que nous devons en partie le mouvement en faveur de l'éducation physique. Aujourd'hui, c'est Sainte-Barbe des Champs qui, dans une brochure due à un de ses maîtres, M. Morlet, *l'Éducation morale au collège*, nous apporte à son tour sa pensée réformatrice en matière de discipline. M. Morlet fait un acte d'adhésion absolue aux principes formulés dans le rapport de M. Marion et adoptés par le Conseil supérieur dans sa dernière session. Ces principes auraient déjà, depuis plusieurs années,

trouvé un commencement d'application au collège de Fontenay-aux-Roses.

C'est dans le choix bien entendu des surveillants généraux et des maîtres répétiteurs que M. Morlet fait consister le principal de la réforme. Qu'on améliore leur situation matérielle, qu'on relève leur situation morale, dit-il, et on aura le droit d'exiger d'eux plus de garanties qu'on ne l'a fait jusqu'à présent. Au lieu de « professeurs de silence », on aura des éducateurs, collaborant avec bonne volonté et dévouement à l'œuvre commune.

Dans le projet de loi relatif à l'enseignement libre, que la Chambre des députés a discuté et adopté en 1882, et qui dort depuis lors dans les cartons du Sénat, nous avions demandé nous-même que les chefs d'institution fussent à l'avenir pourvus d'un « certificat d'aptitude pédagogique ». Par là, disions-nous, les directeurs des maisons d'éducation prouveront qu'ils possèdent ces aptitudes professionnelles, ces qualités pédagogiques, cette dignité et cette autorité morale dont un examen scientifique ou littéraire n'est en aucune façon le gage.

Il y a déjà tant de diplômes que, avant de créer un nouveau titre, il serait sage d'y regarder à deux fois. M. Morlet, lui, n'hésite pas. Il veut qu'on impose un certificat d'aptitude pédagogique aux surveillants

généraux, dont il étend d'ailleurs les attributions, dont il fait les « tuteurs » des internats, et aussi aux maîtres répétiteurs, au moins comme condition d'avancement.

L'intention est excellente : mais est-il bien nécessaire, pour juger des aptitudes pédagogiques et morales des surveillants de nos lycées, de les soumettre à un nouvel examen? Ne suffit-il pas de les voir à l'œuvre quelque temps pour que censeur, proviseur et recteur aient leur opinion faite sur ce point?

L'institution d'un certificat pédagogique ne va-t-elle pas apparaître comme une formalité des plus désagréables, ajoutée à tant d'autres, et qui grossira encore le mécontentement dont les maîtres répétiteurs donnent en ce moment tant de preuves? S'il y a une condition nécessaire pour réussir dans les fonctions d'éducateur, c'est assurément d'y apporter un peu et même beaucoup de bonne humeur. Or, si l'on en juge par les réclamations pleines d'acrimonie du journal des maîtres d'études, *la Réforme universitaire*, c'est la bonne humeur qui leur manque le plus; et c'est ce qui nous fait craindre que pour le moment, ils ne soient en général mal préparés à rendre les services qu'on attend d'eux.

Leur irritation paraît si grande qu'elle leur fait

oublier tout ce qu'on a fait pour eux depuis treize ans. Ils ont songé un instant à manifester, eux aussi, le 1er mai, et à se joindre aux ouvriers pour réclamer la journée de huit heures. Ils y ont renoncé, non sans maugréer; et ils en sont encore à écrire sérieusement, dans le rapport qu'ils ont adressé au ministre, que « le maître répétiteur est taillable et corvéable à merci; qu'il doit vingt-quatre heures sur vingt-quatre et qu'on les lui prend quelquefois » ! C'est se moquer du monde que de travestir les faits par des exagérations aussi fâcheuses. En fait, le maître répétiteur le plus chargé doit avoir au moins par jour six heures de liberté, qui lui sont garanties par le décret de 1887; et, en outre, il est légèrement ridicule de présenter comme des heures de travail et de service effectif le temps qu'on passe à dormir dans le dortoir commun....

Ceci dit, nous ne méconnaissons nullement tout ce qu'il y a de pénible dans les fonctions de maître répétiteur, et nous applaudirons de grand cœur à tout ce qu'on tentera de pratique pour les alléger et les adoucir. A ce point de vue, un moyen que propose M. Morlet, et qui, paraît-il, a été heureusement expérimenté à Sainte-Barbe des Champs, ce serait d'associer les élèves eux-mêmes à la discipline, de confier en partie à quelques-uns d'entre eux la

surveillance de leurs camarades, d'organiser les études avec des élèves pris comme capitaines ou comme moniteurs, et qui sont chargés d'assurer l'ordre et le silence. M. Jules Simon a recommandé ce système, qu'il a vu pratiquer dans son enfance. Dans plusieurs pays d'Europe, on utilise les grands élèves pour maintenir les petits dans la discipline. Nous ne répondons pas du succès en France : mais on pourrait toujours essayer. Il y a des moniteurs dans les écoles primaires; pourquoi n'y en aurait-il pas dans les lycées?

Quoi qu'il en soit, il est urgent de faire triompher dans les lycées les principes d'une discipline moins mécanique et plus paternelle. M. Morlet résume ses vues de réformes, en demandant que l'internat devienne de plus en plus une école d'éducation, qu'on mette une méthode à la place d'un mécanisme, qu'au principe d'autorité s'ajoute le principe d'affection, qu'on cherche à prévenir plus qu'à réprimer, que l'action morale, en un mot, se substitue le plus possible aux punitions et même aux récompenses. Pédagogue optimiste, M. Morlet est de ceux qui regardent l'action morale comme le remède unique et souverain, comme la panacée, et qui croient, avec Herbert Spencer, que « l'exagération même de cette attente n'est pas sans avantage ». Il

cite lui-même une anecdote qui montre combien un peu de confiance et un simple encouragement valent mieux parfois, pour réformer la conduite et le travail d'un élève, que la répression et les châtiments : « Un maître avait dans son étude un très mauvais élève, dont le carnet portait régulièrement la note *mal*. Un soir, en rédigeant ses notes, le maître se trompa de ligne et lui mit la note *assez bien*, croyant l'attribuer à un de ses camarades. Étonnement de l'élève, qui en fait la remarque au maître. Celui-ci, ne voulant pas confesser son erreur, lui répondit qu'effectivement la note était indulgente, mais qu'il avait cru remarquer chez le petit dissipé une tendance à l'amélioration, et que pour l'encourager il lui avait donné une note meilleure. L'enfant revint à son banc, silencieux, un peu rêveur. Quel travail de réflexion s'opéra dans ce jeune cerveau? Toujours est-il que, le lendemain, il avait encore la note *assez bien*, méritée cette fois, et qu'il ne tarda pas à s'amender tout à fait. »

Le seul danger à craindre, c'est que notre foi dans l'efficacité de l'action morale nous entraînât à croire qu'elle se suffit à elle-même, qu'elle peut rendre inutiles toute punition et toute récompense. Ce serait, sous une autre forme, l'erreur des politiques qui s'imaginent que la République peut subsister par la seule

force de ses principes, sans recourir à des mesures de défense. Les maîtres répétiteurs se plaignent que le Conseil supérieur leur ait retiré le droit de punir! Nous demandons, comme eux, qu'on le leur rende. Ne soyons pas dupes de cette double illusion, qui serait fatale à la discipline scolaire : d'une part, que les enfants sont de petits anges, qu'une direction purement morale peut maintenir dans le devoir; d'autre part, que les maîtres sont des hommes parfaits, que l'autorité de leur talent ou de leur caractère dispense de recourir aux vieux moyens disciplinaires.

IX

LE NOUVEAU PLAN D'ÉTUDES DES LYCÉES ET LA RÉFORME DE JANVIER 1890

Les plans d'études en France vivent encore moins que les Constitutions. Les programmes établis en 1880 ont duré un peu plus de quatre ans; ceux de 1885, un peu moins de cinq ans, puisqu'un nouvel arrêté, à la date du 28 janvier 1890, vient de les modifier encore. Et à peine le plan d'études nouveau a-t-il paru qu'il est déjà attaqué avec vivacité. On ne lui accorde même pas la faveur d'une toute petite lune de miel de vingt-quatre heures. Il n'est pas encore appliqué, et dès à présent on parle de le changer. Il ne trouve pas grâce même devant de hauts fonctionnaires de l'Université.

Dans le numéro du 1er février 1890 de la *Revue de l'enseignement secondaire*, un recteur, M. Edgar

Zévort, examine en détail toutes les modifications de l'arrêté du 28 janvier et n'y trouve guère que des sujets de critique. « Était-ce bien la peine, dit-il, de consulter une commission spéciale, la section permanente et enfin le Conseil supérieur de l'instruction publique, pour substituer, en troisième, la tragédie de *Cinna* à celle d'*Horace*?... » — « Le programme de géographie est fort bien rédigé, mais il est bizarrement distribué.... » — « Pour l'enseignement de l'histoire, la réforme est ajournée une fois de plus.... » — Enfin, dans son ensemble, la dernière refonte des programmes « apparaît comme une revanche prise par le latin et par le grec ».

Nous ne nous associerons pas, pour notre part, à cette campagne. Il n'y a que des inconvénients à discréditer, dès la première heure, une réforme nouvelle, qui est un fait accompli. Eût-elle de graves défauts, qu'il conviendrait de les couvrir d'un voile complaisant, afin de ne pas ôter confiance et courage à ceux qui sont chargés de l'appliquer. De grâce, comme le disait l'autre jour M. Francisque Sarcey : « Laissez-nous respirer; laissez se tasser les réformes dernièrement inaugurées : il sera toujours bien temps de changer encore, si les résultats qu'elles donnent ne sont pas satisfaisants ».

Il n'est d'ailleurs pas difficile de défendre contre

les attaques dont elles sont l'objet la plupart des résolutions votées, dans la session de décembre 1889, par le Conseil supérieur. Les changements portent moins sur les programmes eux-mêmes que sur l'emploi du temps, sur la durée des classes et sur leur répartition entre les divers enseignements. On a eu surtout en vue de réduire la *sédentarité* : le mot est encore plus barbare que celui de « surmenage », mais enfin il est admis; il est classique de toutes manières.... Les hygiénistes, qui ont inventé le mot et qui détestent la chose, ont obtenu que la durée totale des classes de la semaine fût réduite d'une heure et demie en sixième, en cinquième et en quatrième, de deux heures en troisième, de deux heures et demie en seconde, de quatre heures et demie en philosophie. Faut-il se plaindre de ces réductions? Nous ne le pensons pas. M. Zévort leur reproche cependant de porter non sur le latin, le grec et le français qui, étant considérés comme les enseignements principaux, conservent leurs classes de deux heures, mais sur l'histoire et sur les langues vivantes, sur les sciences aussi, sur les enseignements modernes en un mot. Dans les trois classes de grammaire, en troisième et en seconde, les langues vivantes perdent une demi-heure sur leurs deux heures; dans toutes les classes,

l'enseignement de l'histoire est réduit d'ue demi-heure. On a pensé, non sans raison, que les classes d'histoire, qui ne comprennent pas les mêmes formalités que les classes de lettres proprement dites — récitation des leçons, dictée des devoirs, — pouvaient sans inconvénient supporter une petite diminution de temps. Quant aux classes de langues vivantes, nous serions des premiers à regretter qu'on leur eût mesuré l'espace encore plus parcimonieusement que par le passé, si l'on n'y avait apporté un correctif : « Une partie du temps enlevé aux classes par la réduction de leur durée à une heure et demie devra être restituée aux divers enseignements sous forme d'interrogations, de direction pratique du travail, etc. » En d'autres termes, des conférences, des exercices pratiques, dont l'organisation variera avec le nombre et la force des élèves, viendront compléter l'enseignement de la classe.... M. Zévort affirme qu'il n'y a là qu'un palliatif « illusoire »; il insinue que ces conférences ne seront prises au sérieux, ni par les élèves, ni par les professeurs.... Nous en attendons au contraire d'excellents résultats, et nous saluons avec plaisir dans cette mesure un premier effort tenté pour généraliser dans toutes les classes l'usage des interrogations, des *colles*, comme on dit, qui réussissent si bien en mathématiques spéciales; un pre-

mier essai pour joindre à l'enseignement collectif de la classe des soins plus particuliers, appropriés à la faiblesse de certains élèves.

Nous nous garderons aussi de nous plaindre des allégements apportés à l'enseignement scientifique dans la section des lettres. Même réduite d'une demi-heure en sixième, en cinquième et en seconde, d'une heure en troisième, d'une heure et demie en rhétorique, de deux heures en philosophie, la durée des classes de sciences nous paraît largement suffisante, dans un enseignement où l'étude des langues doit conserver la primauté. A cette réduction du nombre des heures correspondent d'ailleurs des suppressions d'enseignements : les sciences physiques et naturelles disparaissent, par exemple, du programme de la classe de seconde.

Les programmes littéraires revisés ne présentent que peu de modifications. La proportion entre les heures consacrées au français, au grec, au latin, reste à peu près la même. Il semble pourtant, et cela n'est pas fait pour nous déplaire, qu'il y ait eu, chez les rédacteurs du nouveau plan d'études, une tendance à relever les études latines et grecques. La composition latine est maintenue en rhétorique; le thème grec fait sa rentrée en troisième et en seconde. Le latin gagne une heure en seconde : il est

vrai qu'il perd une demi-heure en quatrième. L'enseignement du français est encore élargi. Des *Morceaux choisis* de Rousseau sont inscrits parmi les auteurs de seconde. Les classiques ne sont plus seulement les écrivains du XVII^e^ siècle : les grands écrivains du XVIII^e^ et du XIX^e^ siècle sont formellement admis aux mêmes honneurs.... La poésie française profite de la disgrâce définitive du vers latin. Les élèves de quatrième doivent être exercés « à retourner et à compléter des vers français ». Il est inutile de parler de tout un chassé-croisé d'auteurs; on fait passer d'une classe dans une autre tel ouvrage de Tacite, tel ou tel chant de l'*Énéide*. Ce sont là des remaniements sans importance qui ne changent pas la physionomie générale de la classe et qui tendent seulement à renouveler, à varier les listes des textes que les élèves auront à expliquer.

Il s'en faut donc de beaucoup que la réforme modeste et prudente de 1890 soit une révolution. Rien n'est changé aux programmes de philosophie, et pourtant!... Rien n'est innové non plus dans les classes préparatoires aux Écoles du gouvernement, tant que les conditions des examens d'admission dans ces Écoles n'auront pas été modifiées et adoucies. Un seul enseignement nouveau est introduit

dans le cadre des études secondaires : celui de l'hygiène. M. Zévort s'étonne que cette étude ait été inscrite au programme de rhétorique : il fallait bien pourtant que l'hygiène suivît le sort des sciences naturelles dont elle n'est qu'une annexe et une application [1]. Pour tout le reste, le plan d'études revisé reste fidèle à l'esprit qui a dicté les réformes de 1880 et de 1885 : et nous espérons que le régime nouveau assurera à notre enseignement secondaire un peu de cette stabilité que « tout le monde réclame », M. Zévort l'avoue, mais qu'il risque de compromettre lui-même par ses critiques un peu inquiètes.

1. Les choses avaient été ainsi réglées par l'arrêté du 28 janvier, mais les modifications apportées dans le régime du baccalauréat ont eu pour conséquence que les éléments d'histoire naturelle ont été reportés dans la classe de philosophie; et c'est à la classe de philosophie que l'arrêté du 12 août 1890 a rattaché l'enseignement de l'hygiène.

X

L'ASSOCIATION NATIONALE POUR LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La constitution d'une *Association nationale* pour la réforme de l'enseignement secondaire est chose faite. Il y a bien trois ou quatre ans, si je ne me trompe, qu'on travaillait à organiser la société nouvelle. Si l'élaboration a été longue et pénible, le résultat, en ce qui concerne au moins les noms des premiers adhérents, a de quoi satisfaire l'amour-propre et flatter les espérances des promoteurs. La liste des associés est des plus brillantes. Le choix du président, M. Georges Berger, indique à lui seul qu'on rêve de faire grand. M. Berger a réalisé des merveilles à l'Exposition universelle; l'*Association nationale*, sous son patronage, veut faire aussi des merveilles, en révolutionnant notre enseignement secondaire.

C'est bien, en effet, une pensée de transformation complète qui anime la société dite « de réforme ». Elle ne se contente pas des modifications sages et prudentes que vient de consentir le Conseil supérieur. Le nom de M. Raoul Frary, un des membres de la ligue, est tout un programme : c'est lui, on s'en souvient, qui proposait de substituer la géographie aux langues anciennes comme base de l'enseignement classique. Le nom de M. Lockroy aussi : on n'a pas oublié que, lors de son passage au ministère de l'instruction publique, il profita de l'occasion qui lui était fournie par le discours d'usage au Concours général pour signifier leur congé aux études latines.

Il n'y a donc pas à s'y tromper, c'est une véritable croisade qu'on entreprend contre nos institutions scolaires, et le manifeste qui vient de paraître est un cri de guerre contre le système actuel des études. Nous nous permettrons d'observer tout d'abord que le moment qu'a pris pour se constituer l'*Association nationale* n'est peut-être pas des plus heureusement choisis. Est-ce précisément au lendemain des réformes nouvellement tentées, alors que l'Université fait effort pour se corriger, pour se perfectionner elle-même, et qu'elle témoigne de sa bonne volonté en admettant toutes les modifi-

cations compatibles avec le maintien des bonnes études, qu'il convient d'ouvrir une crise nouvelle et de troubler encore le monde scolaire par l'annonce d'une révolution radicale? Ne pourrait-on pas laisser respirer un peu de temps en paix professeurs et élèves? Faut-il que notre enseignement secondaire, à la façon d'un gouvernement chancelant, mal assis et par suite impuissant, soit toujours condamné à vivre une vie précaire, sous la menace d'interpellations perpétuelles et d'une revision imminente?

Ce qui nous étonne surtout, c'est que dans une matière aussi délicate, aussi compliquée que l'organisation des études secondaires, les réformateurs, groupés sous la bannière de M. Berger, aient déjà et à l'avance trouvé la solution définitive de toutes les questions. Avant même de s'être réunis, avant d'avoir délibéré, ils ont leur siège fait. Ce n'est pas à eux qu'on pourra reprocher, comme à certains députés, de manquer de programmes. Ils disent nettement ce qu'ils veulent, ce que veulent du moins quelques-uns d'entre eux. Car, si j'en crois le témoignage d'un des ligueurs, et non des moins qualifiés, qui m'avouait ces jours-ci qu'il avait adhéré de confiance, il se pourrait bien qu'un certain nombre des associés aient signé sans regarder, et que, quand on en viendra à discuter, en réunion générale, les

propositions du manifeste de la première heure, il y eût quelques désillusions.

Quoi qu'il en soit, voici le plan proposé. Il y aurait désormais deux degrés dans l'enseignement secondaire. Le premier degré comprendrait tous les élèves et les retiendrait jusqu'à treize ou quatorze ans; voici comment on le définit :

« Il est nécessaire de donner à tous indistinctement, pendant plusieurs années, à l'aide du français et d'une ou deux langues vivantes, une même *culture générale*, destinée tout ensemble à développer les facultés, à en assurer l'équilibre et à jeter les bases du savoir qui convient au *citoyen moderne* : instruction morale et civique, histoire, géographie, premiers éléments des sciences. »

A cet enseignement secondaire général, qui, au fond, ne serait qu'un enseignement primaire supérieur, on superposerait divers enseignements secondaires spéciaux, français, gréco-latin, selon les aptitudes et les besoins. On apprendrait désormais les langues classiques en trois ou quatre ans, par des moyens expéditifs. Tout irait à souhait : il n'y aurait plus de non-valeurs dans les lycées, ni de déclassés dans la société!...

J'admire avec quelle ingénuité nos réformateurs s'imaginent qu'ils vont faire disparaître du coup,

par le miracle de ce qu'ils appellent une répartition plus raisonnable des études, d'une part les mauvais élèves, de l'autre la tourbe des solliciteurs, des mécontents, des déclassés.... Mais, bonnes gens, quoi que vous fassiez, il y aura toujours des cancres dans les classes et des *ratés* dans le monde : à moins que vous ne preniez un parti héroïque, celui de fermer toutes les écoles, de quelque degré qu'elles soient, et de revenir au bon temps où l'instruction était le privilège d'une toute petite élite. Si les collèges et les lycées font des déclassés, je soupçonne que les écoles primaires supérieures en fabriquent aussi quelques-uns.

Mais ce qui est l'erreur fondamentale de la nouvelle école d'éducation, c'est de croire qu'on puisse maintenir sérieusement la culture classique, telle que l'assure seul un long contact avec les auteurs de l'antiquité, en faisant aux lettres grecques et latines la portion congrue, en les rejetant à la fin des études dans un compartiment spécial. On nous pardonnera notre franchise : mais un système d'instruction secondaire est jugé à nos yeux, quand il parle d'arriver à ses fins par « des moyens expéditifs ». Il vaudrait mieux renoncer tout à fait aux études classiques que les mutiler, les amoindrir, les rendre inutiles et sans portée, en ne les admettant que sur

le tard, pour les écoliers de quatorze ou quinze ans, qui auront consacré à de tout autres objets leurs premières années, les plus souples et les plus fécondes. La culture classique doit être commencée de bonne heure, ou bien ce n'est pas la peine de l'essayer. Proscrivez-la impitoyablement, ou bien résignez-vous à y consacrer beaucoup de temps.

L'*Association nationale* serait mieux inspirée si, au lieu de prétendre à un bouleversement complet, elle se bornait à chercher les moyens d'améliorer ce qui existe. L'éducation moderne, qui est sa devise, n'est-elle pas déjà constituée, au moins à l'état de projet, dans l'enseignement secondaire spécial ? Qu'on développe cet enseignement, qu'on l'organise de plus en plus, qu'on y assure un meilleur recrutement des élèves, qu'on lui consacre des établissements distincts! Rien de mieux, rien de plus désirable. Il y a, dans les cadres de notre système actuel, de quoi largement occuper l'esprit de réforme. Mais, de grâce, qu'on n'aille point remettre tout en question, sur la foi d'une pédagogie utilitaire et positive qui, si elle venait à triompher, réserverait à ses partisans eux-mêmes bien des déceptions, et, en ruinant les études classiques, nous préparerait pour l'avenir, suivant les fortes expressions de Paul Bert, « une nation de contremaîtres ».

XI

« L'UNION UNIVERSITAIRE »

Journaux, brochures, livres, lettres ouvertes au Ministre de l'instruction publique, les consultations de toute espèce se multiplient autour de l'enseignement secondaire. Si nos lycées et nos collèges ne guérissent pas des maux dont on dit qu'ils sont atteints, ce ne sera pas faute de médecins ni d'ordonnances.

Voici d'abord un livre de M. Édouard Petit, *Alentour de l'école*, avec une préface de M. Jules Simon, recueil de chroniques sémillantes et spirituelles, où l'auteur, qui s'y entend, puisqu'il est professeur, dit vertement leur fait aux vieux us universitaires [1].

Voici encore une brochure, *la Réforme de l'ensei-*

1. *Alentour de l'école*, par M. É. Petit; 1 vol. in-18, Paris, M. Dreyfous, 1890.

gnement secondaire[1], toujours avec une préface de M. Jules Simon, où M. Ferdinand Réal, rédacteur en chef de *l'Indépendant rémois*, recommande au Ministre, entre autres réformes, la substitution des cours facultatifs aux classes régulières et obligatoires, et la suppression du baccalauréat.

D'autre part, l'*Association nationale pour la réforme de l'enseignement secondaire* vient de faire paraître son premier bulletin. Son but, nous l'avons dit, est d'obtenir que, jusqu'à l'âge de quatorze ou quinze ans, les élèves de l'enseignement moyen soient uniformément soumis à un régime d'études exclusivement modernes, les langues mortes devant être réservées, dans un degré supérieur, à un petit nombre d'élèves. Nous nous sommes déjà expliqué sur ce système. C'est toujours M. le député Georges Berger qui est le président de ce brillant troupeau de réformateurs. Notons cependant que quelques noms significatifs, ceux de M. Burdeau, par exemple, et de M. Foncin, ne figurent plus dans la liste des membres du conseil d'administration.

Nous augurons mieux, nous attendons davantage d'un journal qui ne se pique pas, lui, de révolu-

1. Voir plus loin, p. 234.

tionner du jour au lendemain le régime de nos études classiques, mais qui, faisant appel aux lumières et à la collaboration de tous les professeurs de la province, se propose de traiter toutes les questions qui intéressent l'enseignement secondaire. *L'Union universitaire*, dont le premier numéro a paru le 1er mai 1890, et qui se publie à Lorient, peut devenir, pour peu que l'entreprise soit conduite avec méthode et avec sagesse, un organe important, écouté, qui sera le porte-parole de plus de deux mille professeurs des lycées, sans compter les professeurs des collèges, éparpillés sur tous les points du territoire.

Il est pourtant venu au monde sous d'assez fâcheux auspices, ce nouveau-né de la presse universitaire! Quelques maladresses de la première heure, aujourd'hui réparées, ont failli tout gâter. D'abord le premier numéro semblait mettre le journal sous le patronage exclusif de M. Millerand. Quelle que soit notre estime pour le talent de l'éloquent député de Paris, nous comprenons que ce nom, dans son isolement, ait éveillé des inquiétudes, dans les rangs du personnel enseignant de province, et déconcerté quelques bonnes volontés naissantes. « Prendre M. Millerand pour patron, nous écrit-on, n'est-ce pas vouloir s'entendre avec l'administration de l'instruction publique par ministère d'huissier! »

Ce qui est plus grave, c'est que quelques phrases équivoques avaient pu donner lieu à des malentendus et motiver très justement les remontrances ministérielles. Dans sa circulaire du 5 mai, M. Bourgeois a rappelé aux professeurs que, en critiquant dans leur journal les actes généraux ou particuliers de l'administration, en se faisant juges ou dénonciateurs de leurs chefs, ils prendraient une attitude incompatible avec la discipline et la hiérarchie.

Les rédacteurs de *l'Union universitaire* se défendent vivement d'avoir eu aucune intention de ce genre. Ils citent les déclarations formelles de leur premier manifeste, où il était dit : « Toute personnalité sera sévèrement bannie de notre journal.... Nous éviterons toute personnalité dans nos critiques, toute âpreté et toute aigreur dans nos revendications, qui n'auront jamais de caractère exclusivement matériel. »

Nous ne voulons pas chicaner, et nous sommes certain que le Ministre a été enchanté lui-même de se convaincre que sa circulaire était inutile, puisque ceux auxquels elle était adressée la saluent comme un acte de sage administration, et protestent qu'ils étaient décidés d'avance à se conformer aux principes qu'elle établit. Cependant le doute était permis au début. Une phrase comme celle-ci — et nous

pourrions en citer d'autres — n'était-elle pas inquiétante : « Nous restons les témoins désintéressés du mouvement qui emporte au succès des serviteurs plus humbles peut-être, mais plus forts, parce qu'ils s'unissent dans une solidarité étroite ». Ce passage, qui visait évidemment la fédération des maîtres répétiteurs, ne semblait-il pas indiquer que les professeurs des lycées pouvaient bien vouloir s'engager à leur suite dans la voie des personnalités et des récriminations, et que les lauriers de *la Réforme universitaire* les empêchaient de dormir? Nous parlons, bien entendu, de *la Réforme* ancienne manière, car, depuis quelques mois, la rédaction de *la Réforme* est à peu près irréprochable, et les maîtres répétiteurs ont compris, plus ou moins spontanément, combien ils desservaient leur propre cause et manquaient aux règles de la discipline, en mêlant à l'exposé de leurs revendications légitimes d'intolérables attaques contre leurs chefs.

Mais tout est bien qui finit bien. Les difficultés sont maintenant aplanies. Fortifiés dans leurs bonnes dispositions de discrétion et de réserve par les avertissements du ministre, les écrivains de *l'Union universitaire* ne se départiront pas de la règle qu'ils se sont imposée d'en faire un journal d'études générales et théoriques. Discussion des programmes et

des méthodes, examen des réformes projetées, enquêtes détaillées sur les causes de l'affaiblissement des études, sur la situation des divers établissements et, pour emprunter un exemple à un article déjà publié, sur le décroissement de la population scolaire des lycées dans les classes élémentaires : le champ est assez vaste pour que des hommes compétents et studieux se plaisent à le parcourir. Il ne leur est pas défendu, d'ailleurs, d'aborder aussi les questions relatives à leur situation matérielle, les questions de traitement et d'avancement, pourvu qu'ils les discutent, comme ils ont promis de le faire, en restant dignes de l'Université. *L'Union universitaire* remédiera à la dispersion, à l'isolement des professeurs de la province : elle donnera une voix à leurs vœux; elle mettra en commun leurs compétences diverses et étendra le rayonnement de leur expérience. Nous suivrons avec intérêt les efforts d'une association dont les professeurs de Lorient ont eu le mérite de prendre l'initiative, et nous ne pouvons, pour notre part, ménager nos sympathies à un journal qui déclare que son seul but réel est « la prospérité des établissements universitaires et le bien des élèves ».

XII

UNE BROCHURE DE M. RÉAL

Sous ce titre à l'ordre du jour : *la Réforme de l'enseignement secondaire*, notre excellent confrère et ami M. Ferdinand Réal, rédacteur en chef de *l'Indépendant rémois*, vient de publier une très intéressante brochure, nourrie de faits et d'idées.

M. Réal, comme le lui écrit M. Jules Simon dans une lettre-préface, « a le double mérite de savoir de quoi il s'agit et d'avoir l'esprit libre de toute routine et de tout préjugé ». Nous ajouterons qu'à cette compétence indiscutable et à cette liberté d'esprit, M. Réal joint une passion sincère pour son sujet et aussi un sentiment profond de la nécessité de maintenir à son rang, c'est-à-dire au premier rang, l'enseignement classique. Supprimer ou réduire les études classiques, ce serait prononcer, dit-il, « la décapitation intellectuelle de la France ».

Il y a deux parts à faire dans le travail de M. Réal : les critiques, et puis les vues personnelles de réformes. Les critiques, hélas! sont presque toutes fondées. La fameuse circulaire de M. Jules Simon, du 27 septembre 1872, est restée, ou à peu près, à l'état de lettre morte. Les devoirs écrits et la version dictée ont repris leur place prépondérante, au détriment des explications et des traductions orales. Le thème latin trône avec la même majesté que par le passé. Le Conseil supérieur, dans sa dernière session, a même restauré le thème grec. L'abus des leçons et des récitations a recommencé. Les langues vivantes ont vu diminuer cette année le nombre d'heures que le plan d'études de 1885 leur avait accordé.

Deux observations de M. Réal méritent surtout l'attention : la première, c'est que dans les classes élémentaires de nos lycées on abuse des cours d'histoire naturelle, de physique, cours dictés le plus souvent et qui n'ont d'autre résultat que de dégoûter les enfants de la science. Assurément, c'était une heureuse innovation que celle des programmes de 1880, quand ils ont voulu qu'on initiât les plus petits élèves aux vérités scientifiques. Mais je crains bien que dans l'application on n'ait fait, en général, fausse route. Nous regretterions presque les petits gram-

mairiens d'autrefois, malgré tous leurs défauts, si on devait leur donner pour successeurs des botanistes, des zoologistes, des géologues de huit ans. Autant vaudrait la récitation de *rosa*, *rosæ*, que celle des plantes monocotylédones et dicotylédones, ou celles des roches calcaires, argileuses et siliceuses. Je me rappelle un écolier de septième ou de huitième, nouveau modèle, qui ne savait plus demander du sel à table sans remontrer à ses parents que le sel s'appelle chlorure de sodium.... On avait voulu ouvrir l'esprit, exciter le jugement et le goût de l'observation; et il semble qu'on n'ait réussi qu'à organiser un nouveau pédantisme, un nouveau verbalisme de pure mémoire.

Ce qui n'est pas moins fondé, c'est la critique générale que M. Réal adresse à l'enseignement donné dans les classes élémentaires, « enseignement bâtard, dit-il, qui n'est ni de l'enseignement primaire ni de l'enseignement secondaire ». Et les résultats en effet justifient ses plaintes. « Interrogez les professeurs de sixième, ceux qui jugent par les faits et non par les théories : ils vous diront que les enfants leur arrivent aujourd'hui plus faibles, *même en français*, qu'à l'époque où les premiers éléments du latin leur donnaient l'étymologie et l'orthographe de la plupart des mots de notre langue. »

Je ne sais si M. Réal en conclut qu'il y aurait lieu de rétablir dans les classes élémentaires les rudiments de la langue latine; mais ce qu'il demande en tout cas, c'est qu'on se préoccupe, plus encore qu'on ne l'a fait jusqu'ici, du recrutement des professeurs, dans ces petites classes qui, pour paraître les plus humbles, n'en sont pas moins les plus importantes et les plus difficiles de toutes. Aux instituteurs qu'on a eu le tort d'y introduire, et qui sont comme égarés dans les lycées, il désire avec raison qu'on substitue tout au moins des maîtres répétiteurs licenciés.

A ces critiques succède, dans l'opuscule de M. Réal, l'exposé de tout un plan de réformes, dont il serait difficile, en quelques lignes, de donner une idée exacte, mais dont les grandes lignes sont : 1° la substitution de cours facultatifs et libres aux classes régulières et obligatoires; 2° la suppression du baccalauréat, qui serait remplacé par un casier scolaire, par une sorte de « livret d'ouvrier » universitaire, l'équivalent, ou à peu près, du certificat de maturité allemand [1].

L'idée des cours n'est pas nouvelle et elle fait son chemin. M. Maneuvrier l'a recommandée avec chaleur dans son livre sur *l'Éducation de la bour-*

1. Le Conseil supérieur a donné raison à M. Réal en établissant le « livret scolaire » facultatif.

geoisie. M. Lavisse écrivait récemment : « Substituer au système rigide des classes celui des cours où les élèves seraient rangés selon leurs aptitudes, même selon leurs goûts, est une expérience qui vaudrait la peine d'être tentée ». Ce n'est qu'une expérience aussi que réclame M. Réal : il supplie le ministre de choisir un lycée, le lycée Lakanal, par exemple, et d'y faire l'essai de l'organisation nouvelle. Nous pensons, pour notre part, qu'il serait bon d'essayer. C'est la pratique seule qui pourra démontrer si le système des cours, dont l'application n'a été faite jusqu'à présent que dans l'enseignement supérieur, peut aussi utilement trouver son emploi dans l'enseignement secondaire, où il s'agit plus encore de former que d'instruire les intelligences. *A priori*, il paraît à craindre que la multiplicité des cours, la diversité des enseignements et des maîtres ne réponde pas aux besoins de cette culture générale de l'esprit, qu'assure mieux, semble-t-il, l'unité de direction dans des classes successives, confiées chacune à un seul professeur.

S'il n'y avait pas la grosse difficulté créée par l'existence de l'enseignement libre, nous n'aurions pas d'objection grave à opposer à M. Réal, quand il demande la suppression du baccalauréat comme sanction des études secondaires. Mais il conviendrait

alors de le reporter sous une autre forme dans les Facultés des lettres et des sciences, en même temps qu'il serait remplacé par les examens d'entrée dans les grandes écoles de l'État. C'est à peu près le système que M. Combes a soumis récemment aux délibérations du Sénat.

Nous voudrions ne pas quitter si tôt M. Réal, et avoir le temps de signaler encore quelques-unes des améliorations qu'il suggère. Mais nous en avons assez dit, croyons-nous, pour donner l'envie de lire sa substantielle brochure à tous ceux qu'intéresse l'avenir de l'éducation en France. Rien de plus juste que ses réflexions sur le recrutement des proviseurs qui devraient être choisis parmi les meilleurs professeurs, sur le recrutement des censeurs, dont les fonctions devraient être accessibles aux maîtres répétiteurs. Plein de sollicitude pour les maîtres répétiteurs, M. Réal voudrait, comme nous, qu'on leur témoignât plus de confiance en leur rendant le droit de punir, qu'on les déchargeât le plus possible de la surveillance proprement dite, qui pourrait être confiée à d'anciens sous-officiers, pour les employer surtout à la direction des études. Il les engage d'ailleurs à s'inspirer, dans leurs revendications, de plus de mesure et de modération, et à se défier « des exagérations, des erreurs et des

idées fausses », auxquelles ils se laissent parfois entraîner.

Notons enfin que M. Réal proteste avec raison contre les changements trop multipliés dans le personnel des professeurs de province, « changements qui se produisent à tort et à travers, au milieu comme à la fin de l'année scolaire ». Où sont aujourd'hui les professeurs qui restaient attachés à la même chaire pendant un quart de siècle et même plus, et qui formaient vingt, trente générations d'élèves? Ils contribuaient, par leur autorité lentement établie, à la prospérité des établissements universitaires qui étaient devenus leur seconde famille. Aujourd'hui, les professeurs sont des nomades qui passent; et au lycée de Reims, par exemple, M. Marchand, qui a enseigné pendant trente-cinq ans, a eu, depuis 1885, quatre successeurs....

Sur ce point, il serait relativement facile de donner satisfaction à M. Réal. Pour tout le reste, il aura réussi tout au moins à exciter un mouvement d'opinion, et, dans le dossier, si volumineux déjà, des projets de réforme de l'enseignement secondaire, sa brochure, plus riche et plus pleine d'idées que beaucoup de gros livres, prendra honorablement sa place, comme un document sincère et des plus suggestifs.

XIII

UN NOUVEAU LIVRE SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Jamais malade n'aura été choyé,entouré de soins, comme l'est en ce moment notre enseignement secondaire. De toutes parts les consultations abondent, quelques-unes, et non les moins doctes, émanant de la Faculté elle-même ou de l'Académie de médecine. C'est entre savants et professeurs, entre universitaires du dehors et du dedans, une émulation des plus louables, et qui ne cesse pas, à qui donnera l'avis le plus nouveau, à qui proposera le meilleur remède. Quelques esprits inquiets s'aviseront peut-être de penser que le plus sûr moyen de guérir un malade n'est pas de lui répéter chaque matin, sur tous les tons, qu'il va au plus mal, et qu'il est perdu, s'il ne se hâte pas de s'infuser un sang nouveau. Il serait plus sage assurément de le

réconforter, de lui rendre confiance, en lui montrant qu'il va déjà beaucoup mieux, que des progrès marqués ont relevé son état, qu'il est presque un convalescent.... Mais non, le courant de la critique est toujours le plus fort. De tout le mal qu'on ne peut plus dire de nos Facultés et de nos écoles primaires, il semble qu'on ait plaisir à se décharger sur les collèges et sur les lycées.

Après tout, ils le méritent peut-être! Tel est du moins l'avis d'un éminent hygiéniste, M. le docteur Rochard, qui, sous ce titre : *l'Éducation de nos fils*, vient de publier chez Hachette un nouvel appel aux réformateurs de l'enseignement secondaire. Sous des formes très modérées, d'une élégance soutenue et d'une courtoisie exquise, ce livre est le résumé bien fait des plaintes de l'opinion contre le régime actuel des lycées. En les reprenant à son compte et en indiquant les améliorations nécessaires, l'auteur s'est d'ailleurs inspiré des travaux de la commission « du surmenage », dont il a suivi les délibérations et où il s'est signalé par une participation active.

L'éducation physique est naturellement la première préoccupation de M. le docteur Rochard. Il passe en revue avec compétence toutes les parties de ce vaste sujet, réclamant au nom de l'hygiène que la pédagogie proprement dite fasse des conces-

sions, qu'elle consente à diminuer la durée des classes et des études, qu'elle étende les récréations, qu'elle multiplie les promenades au dehors, les exercices de gymnastique au dedans, qu'elle s'intéresse aux jeux des élèves, soit aux jeux français que M. Paschal Grousset a pris sous son patronage, soit aux jeux anglais, particulièrement chers à M. Pierre de Coubertin; qu'enfin elle se préoccupe, plus qu'elle ne l'a fait jusqu'ici, des conditions hygiéniques de la vie scolaire et des soins à donner aux enfants.

Nul doute que, malgré ce qui a été fait dans ces dernières années, il ne reste beaucoup à faire de ce côté. C'est par là surtout que les rivaux de l'Université réussissent à lui faire une concurrence heureuse. Il s'est produit dans nos établissements d'enseignement secondaire ce phénomène singulier que pour tout ce qui concerne le soin du corps les ecclésiastiques ont pris les devants, tandis que les laïques s'oubliaient dans leurs traditions de négligence. C'est dans les collèges religieux, où il n'y a certes plus aujourd'hui trace d'ascétisme, qu'il faut aller chercher des modèles d'aménagement matériel et une entente parfaite des besoins de l'éducation physique : de vastes cours, avec tout l'appareil des jeux scolaires, des exercices variés, des récréations gaies; et, d'autre part, des salles d'études, des classes

bien aérées ou bien chauffées; en un mot, tout le confort désirable, presque le luxe. Tout au contraire, les collèges de l'Université, qu'on accuse parfois bien à tort de matérialisme, se distinguent encore trop souvent par l'insuffisance, par la pauvreté de leur installation et par le dédain des commodités physiques.

C'est à cette cause que nous n'hésitons pas à attribuer en grande partie le succès croissant des établissements cléricaux. Je sais bien que la politique, que les passions religieuses y sont pour quelque chose; mais c'est surtout par la supériorité, apparente ou réelle, des moyens matériels dont ils disposent, que ces établissements ont assuré leur prospérité. C'est en cajolant la sensibilité des familles, en cherchant ce qui plaît aux parents, ce qui plaît aux enfants, que les collèges ecclésiastiques parviennent à accroître sans cesse leur clientèle. Leur vogue grandit sans cesse, il faut bien le reconnaître, et M. Rochard le constate, non pour s'en réjouir, car ses préférences sont pour l'Université, mais pour rendre hommage aux faits. « L'Église, en matière d'enseignement secondaire, a regagné, depuis vingt ou trente ans, tout le terrain qu'elle avait perdu à la fin du XVIII^e^ siècle et au commencement de celui-ci. » Les jésuites seuls, depuis six ans, ont fondé douze

maisons. Et dire qu'ils se prétendent persécutés !

L'Université aura donc à faire son profit des sages recommandations de M. le docteur Rochard, si elle veut que ses élèves passent pour être aussi bien soignés que ceux de ses concurrents. Peut-être cependant, par une réaction naturelle contre l'état présent des choses, notre auteur nous conduirait-il un peu loin dans la voie du sybaritisme et de la complaisance extrême pour les besoins du corps. Il demande, par exemple, qu'on accorde aux lycéens une demi-heure chaque matin pour leur toilette. N'est-ce pas trop? Nos fils en auront-ils autant à la caserne, où ils doivent tous aller? Je me rappelle qu'à l'École normale nous mettions bien cinq minutes pour passer de notre lit et du dortoir dans la salle d'études : on achevait de s'habiller dans l'escalier. Sans doute notre toilette était bâclée et nous avions tort. Mais faut-il tomber dans l'excès contraire et préparer aux nouvelles générations des habitudes de délicatesse efféminée?

On ne lira pas avec moins d'intérêt les chapitres que M. le docteur Rochard a consacrés à l'éducation morale et à l'éducation intellectuelle. On y trouvera, avec les idées courantes que tant de projets de réforme nous ont déjà rendues familières, des réflexions personnelles et originales. C'est ainsi que

M. Rochard se plaint de la stérilité pratique des leçons de morale faites par le professeur de philosophie : j'ai bien peur qu'il n'ait raison en général. Il proteste aussi contre l'abus des congés et des vacances. S'il se fâche que les journées scolaires comptent trop d'heures d'études et de classes, il regrette en revanche que l'année ne comprenne pas plus de journées scolaires, et il s'étonne que, tout compte fait, il y ait pour les élèves des lycées quelque chose comme cent quatre-vingt-cinq jours de chômage par an!

En ce qui concerne les études, M. Rochard, tout en désirant qu'on diminue la somme de travail imposée aux lycéens, voudrait surtout qu'elle fût mieux répartie, et que, grâce à des méthodes meilleures, on pût apprendre autant ou davantage en moins de temps. Le malheur est en effet, si l'on en croit M. Rochard, qu'il n'est pas possible de réduire les programmes, et que nous sommes condamnés à ne rien retrancher dans les cadres du savoir encyclopédique qui constitue l'enseignement secondaire. Que dis-je, retrancher? M. Rochard propose même d'y ajouter, puisque, en bon hygiéniste qu'il est, il demande à introduire l'enseignement de l'hygiène. Le problème devient donc très compliqué : diminuer sensiblement les heures de travail et conserver

partout le même ensemble de connaissances; rétrécir le contenant et en même temps maintenir, accroître même le contenu.

M. Rochard se tire d'affaire en proposant de scinder les enseignements, d'établir des séparations; en un mot, de continuer à enseigner les mêmes choses, mais de ne plus les enseigner toutes aux mêmes enfants. La solution n'est pas des plus claires ni des plus nettes. Si nous comprenons bien, il s'agit de faire de l'enseignement secondaire une collection d'enseignements spéciaux. Mais que deviendraient alors l'unité et la généralité qui sont les conditions nécessaires et la raison d'être d'un degré d'instruction, dont le but n'est pas l'apprentissage d'une profession, l'acquisition d'une ou de plusieurs sciences, mais une culture d'ensemble de toutes les facultés de l'esprit?

Plus révolutionnaire sur ce point que M. Rochard, nous persistons à penser que les programmes actuels, ceux de l'enseignement classique comme ceux de l'enseignement spécial, ne sont pas quelque chose d'incompressible et d'irréductible; on peut les alléger, en élaguer tout ce qui est détail minutieux et vaine érudition, et par là remédier aux maux du surmenage, sans compromettre les caractères essentiels de l'enseignement secondaire.

XIV

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Un de nos lecteurs les plus fidèles, qui, sans dire son nom, veut bien de temps en temps nous faire part de ses réflexions, nous demandait, il y a quelques semaines, si le Conseil supérieur, en étudiant les réformes à introduire dans l'enseignement secondaire, avait laissé de côté et exclu de ses délibérations la question de l'enseignement philosophique.

Notre correspondant estimait avec raison qu'il y a là un ou deux points très délicats. « Quelle doit être, nous écrit-il, l'attitude de l'État? Doit-on continuer à exiger des maîtres et des élèves l'étude docile du catéchisme philosophique de M. Victor Cousin? Doit-on, au contraire, laisser à chaque professeur la liberté entière d'exposer sa doctrine per-

sonnelle? Faut-il, comme semble l'indiquer M. Jules Simon dans l'éloquente biographie qu'il a consacrée à son maître, réduire l'enseignement de la philosophie à l'étude des méthodes et à la lecture des plus belles pages des grands philosophes? Faut-il aller plus loin encore et, comme l'insinue M. Blanchard dans un article de la *Revue des Deux Mondes* sur les lycées à la campagne, supprimer purement et simplement tout enseignement philosophique, considéré comme un résidu de la scolastique, qu'on remplacerait avantageusement par des leçons d'histoire naturelle?... »

Si l'on s'en tient aux résolutions rendues publiques, par lesquelles le Conseil supérieur a maintenu le *statu quo* pour les programmes de la classe de philosophie, on pourrait croire qu'aucune des questions si nettement posées par notre correspondant anonyme n'a occupé l'attention de la haute assemblée universitaire. Il n'en est rien pourtant, comme en témoigne un rapport très étudié, présenté au nom de la section permanente par M. Paul Janet, et où l'éminent professeur de la Sorbonne examine pourquoi et comment, dans quelle mesure, dans quel esprit et avec quelles méthodes, l'enseignement de la philosophie doit conserver sa place traditionnelle dans les plans d'études des lycées.

Il suffira de citer le passage suivant du rapport de M. Janet, pour mesurer le chemin parcouru depuis quelques années : « Il y a un point sur lequel tout le monde est d'accord, c'est qu'il n'y a plus de philosophie officielle, de philosophie d'État, pas plus que de religion d'État. C'est le régime sous lequel nous vivons depuis une vingtaine d'années. Les deux grands examens qui ouvrent l'entrée de l'enseignement philosophique, soit dans les lycées, soit dans les Facultés, l'agrégation et le doctorat ès lettres, reposent sur le principe de la liberté. »

Nous saluons le progrès accompli; nous nous réjouissons du libéralisme nouveau. Mais, en fait, cette liberté reconnue en principe aux professeurs de philosophie peut-elle s'exercer et se déployer à l'aise dans les classes des lycées? M. Janet est bien obligé de convenir que non. En effet il ne s'agit pas simplement, au lycée, d'un cours de morale pratique, comme à l'école primaire, où la neutralité, qui est la loi, peut être aisément sauvegardée. Un cours de philosophie ne saurait s'en tenir aux maximes de la morale universelle : il remonte nécessairement aux principes; il aborde les plus hautes questions, celle dont la solution engage dans une voie ou dans une autre la direction des croyances. Le professeur qui traite de la liberté, de la nature de l'homme et

de sa destinée, de l'origine et de la fin des choses, ne résout évidemment pas ces grands problèmes de la même façon, selon qu'il est spiritualiste ou positiviste, darwiniste ou kantien. Sera-t-il libre d'exposer à ses élèves sa solution personnelle, avec les preuves à l'appui, avec l'ardeur de prosélytisme qui caractérise toute conviction raisonnée? Mais l'âge même des lycéens, la nécessité de ménager les croyances des familles et de mériter leur confiance, le caractère en un sens obligatoire d'une classe qui est l'antichambre du baccalauréat, tout cela lui interdit de donner libre cours à sa pensée, pour peu qu'elle soit en contradiction avec la moyenne des opinions courantes. Et alors que devient la liberté qu'on a proclamée théoriquement, mais qui se heurte dans la pratique à toutes sortes d'obstacles et d'entraves?

Il est impossible de se le dissimuler : il y a une contradiction forcée et, pour employer le langage des philosophes, une antinomie naturelle entre la liberté de pensée philosophique et les conditions de l'enseignement secondaire. M. Janet le reconnaît bien : « Il y a, dit-il, des limites fixées par la nature des choses.... La grande responsabilité des professeurs leur impose une extrême réserve.... La liberté individuelle des maîtres ne doit pas trop s'éloigner

du niveau d'idées moyennes sur lesquelles, jusqu'ici, ont reposé les sociétés. » Pour échapper à la difficulté et pour essayer de concilier les deux termes contradictoires du problème, M. Janet est obligé de proposer lui-même une règle, et d'indiquer la borne où devra s'arrêter la liberté permise. Ce critérium n'est autre que la morale du devoir. La morale supposant nécessairement, au gré de M. Janet, la distinction de l'âme et du corps, du plaisir et de la vertu, l'existence du libre arbitre et comme couronnement la croyance à Dieu, on voit dans quel cercle sera enfermée la pensée indépendante des professeurs de philosophie. Ils violeront le pacte tacite conclu entre l'Université et les familles, s'ils enseignent quoi que ce soit qui contredise les postulats essentiels de la morale.

Quelque sympathie que nous éprouvions personnellement pour une conception morale de ce genre, nous ne saurions nous empêcher de reconnaître que la liberté de pensée annoncée et promise aboutit, dans ce système, à la négation même de la liberté. Une doctrine officielle nouvelle, très large assurément, mais enfin précise et délimitée, apparaît encore et s'impose. Et, chose curieuse, on en revient, sous une autre forme, à un régime analogue à celui qui avait été établi sous le second Empire. On faisait

alors rentrer toute la philosophie dans la logique : on la subordonne maintenant à la morale. L'existence de Dieu, de l'âme, de la liberté, de la loi morale, n'était alors présentée qu'à titre d'application des règles de la logique; elle l'est, dans le système de M. Janet, à titre de condition et de principe de la morale.

Il faut donc s'y résigner : tout enseignement philosophique dans les lycées, si l'on veut le maintenir dans le bon ordre, sera précisément l'enseignement d'une doctrine particulière, plus ou moins officielle, à l'exclusion de toutes les autres. Ne pas consentir à cette limitation, ce serait ouvrir la porte à la confusion et au chaos, aux nouveautés les plus discordantes; ce qui est impossible. Et voilà pourquoi nous conclurions volontiers à exclure des classes de philosophie tout enseignement doctrinal. Le plus sage serait de renoncer à prendre parti pour telle ou telle solution, dans les problèmes qui divisent les penseurs. L'étude élémentaire de la philosophie ne perdrait rien de son prix, comme instrument d'éducation intellectuelle, comme préparation à la réflexion personnelle et au maniement des idées générales, si on la réduisait à l'histoire des idées, à l'exposé des systèmes, à l'analyse des chefs-d'œuvre philosophiques.

XV

LA SUPPRESSION DE L'ÉCOLE DE CLUNY

Proposée par le rapporteur du budget de l'instruction publique, l'honorable M. Charles Dupuy, la suppression de l'École normale d'enseignement secondaire spécial a été votée sans opposition par la commission du budget. Il ne paraît pas que le gouvernement soit disposé à rompre la moindre lance pour défendre l'École menacée et déjà à moitié condamnée; et, d'autre part, dans la presse, dans l'opinion, les voix sont rares qui se prononcent pour la conservation de l'œuvre de M. Duruy, à laquelle, après vingt-quatre ans d'existence, M. Dupuy semble avoir porté un coup décisif et mortel.

Il se produit même ce phénomène assez singulier que la disparition de l'École de Cluny semble faire plaisir à tout le monde, sauf, bien entendu, à la

ville de Cluny et au département de Saône-et-Loire, qui sont atteints dans leurs intérêts locaux. Mais, dans le monde enseignant, on approuve de part et d'autre, du côté de l'enseignement classique comme du côté de l'enseignement spécial. Les amis les plus chauds de l'enseignement spécial, les amis du premier degré, qui jugeaient que l'existence d'une École normale distincte était pour les professeurs qu'elle formait une sorte de marque originelle d'infériorité, se réjouissent d'une mesure radicale, qui aura pour résultat d'assurer l'égalité d'origine aux maîtres des deux grandes fractions de notre enseignement moyen. Quant aux autres, je veux dire ceux qui aiment l'enseignement spécial, mais qui préfèrent l'enseignement classique, ils ont l'air satisfait eux aussi. Le *Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* se bornait à dire, dans le numéro où il annonçait à ses lecteurs le vote de la commission du budget : « Nous reviendrons sur cette mesure, qui équivaut à la suppression de l'enseignement secondaire spécial ».

Peut-être ont-ils raison les uns et les autres, quoique les motifs de leur satisfaction commune ne soient pas les mêmes. La suppression de l'École de Cluny ne saurait être en effet que le point de départ d'une modification profonde, d'une transformation

heureuse dans le régime de nos lycées. A l'enseignement spécial, toujours disgracié jusqu'ici, malgré les efforts tentés pour le relever, condamné à végéter avec une clientèle d'élèves généralement inférieure, sous des maîtres excellents sans doute, mais néanmoins suspects à raison de leur origine particulière, se substituera peu à peu un enseignement classique moderne, vraiment digne de ce nom, l'égal de l'autre, et méritant au même titre la confiance des familles. Ce ne sont pas les partisans des vieilles humanités qui se plaindront de cette concurrence, quand elle aura été organisée de façon à donner des résultats sérieux. Dans un article très remarquable et non signé, qui trahit tout au moins l'inspiration d'un vigoureux esprit et une compétence consommée dans la matière, le journal *l'Estafette* demandait récemment qu'avant de célébrer, de couvrir de fleurs l'enseignement classique français, « avant de le mettre au rang des dieux, on nous le montrât parmi les vivants, comme un organisme constitué, avec ses maîtres, ses élèves et surtout ses résultats. Pour briguer la première place, disait-on, où sont ses preuves? » Ses preuves, répondrons-nous, il ne demande qu'à les faire : donnons-lui-en les moyens. Il n'est pas équitable d'exiger d'un enseignement tous les résultats auxquels il

peut prétendre, tant qu'on le condamme à se développer dans une situation équivoque, tant qu'on ne l'a pas outillé suffisamment et armé pour la lutte.

Nous ne laisserons pourtant pas disparaître l'École de Cluny, sans rendre hommage à la pensée qui inspirait ses fondateurs et aux services qu'elle a rendus. Elle a eu son heure brillante, et le premier de ses directeurs, M. Roux, vient de raconter dans un livre intéressant les six premières années prospères des débuts [1]. Quand il la créa en 1866, M. Duruy estimait, non sans raison, que pour un enseignement nouveau il fallait préparer un personnel nouveau. Et de fait il est sorti de Cluny un grand nombre de professeurs distingués, qui depuis vingt ans luttent avec vaillance contre les mauvaises conditions qui leur sont faites par une situation équivoque et mal définie. Il s'agissait, en 1866, de constituer un enseignement professionnel, industriel, commercial et agricole; et cette pensée se manifeste avec force dans le passage de la circulaire ministérielle, où M. Duruy cherchait à justifier le choix de la résidence de Cluny pour l'installation de la nouvelle École : « L'École, disait-il, sera à sa place dans une riche province où se trouvent toutes les cultures, céréales, prairies,

1. Voir le livre récemment paru chez Delagrave.

vignes et bois; à proximité d'un grand centre industriel, le Creusot, d'un grand centre commercial, Lyon, et non loin de Saint-Étienne et de ses mines, c'est-à-dire dans le milieu le plus favorable à l'instruction des élèves-maîtres. » L'enseignement spécial, à ses débuts, n'avait pas les hautes ambitions qu'il a conçues depuis; il aspirait avant tout, sous un nom mal venu d'ailleurs, à être un enseignement technique, à répandre ces connaissances pratiques que nous sommes maintenant plus disposés à aller chercher, soit dans les écoles primaires supérieures, soit dans les écoles spéciales de l'industrie et du commerce. Mais le progrès des idées a fait que l'enseignement spécial tend de plus en plus à devenir, sous une autre forme et par d'autres moyens, l'équivalent du vieil enseignement classique. Du jour où il a été admis qu'on pouvait demander aux langues vivantes et aux sciences cette même culture générale qui autrefois était considérée comme le privilège exclusif de l'étude des langues anciennes, l'École de Cluny était condamnée en principe. Instituée pour un tout autre objet, elle ne répondait plus aux destinées nouvelles du second degré de l'enseignement secondaire.

Ce qui cependant devait la perdre, plus encore que ce changement survenu dans les idées, plus

que cette contradiction entre sa destination primitive et le but qu'on se propose aujourd'hui, c'est tout simplement qu'elle a le tort d'être installée à Cluny et non à Paris. Un chef-lieu de canton isolé, et qui n'avait pas même de chemin de fer en 1866, n'était pas un séjour propice pour une École normale supérieure. M. Duruy s'en doutait bien; mais il était pressé d'agir, et des raisons d'économie, les générosités de la ville de Cluny et du département, lui imposèrent un choix malheureux. Gageons que, établie à Paris, défendue par l'éclat qui est propre aux institutions de la capitale et par tous les intérêts qu'elles groupent autour d'elles, l'École de Cluny eût vécu. On l'aurait modifiée, transformée : on ne l'aurait pas supprimée. M. Renan a bien dit qu'il était plus facile de travailler et de vivre en province qu'à Paris. Cela est contestable même pour les individus; mais cela est certainement faux pour les grandes Écoles. Cluny apprendra à ses dépens ce qu'il en coûte d'être une École provinciale!

Les amis de Cluny le savaient bien. Aussi ont-ils organisé depuis quelque temps une véritable campagne pour le transfert dans la capitale. Les bonnes raisons ne manquent pas : elles viennent trop tard. La suppression est une mesure plus simple et qui correspond mieux aux projets actuels

de réforme. Il sera difficile, d'ailleurs, de répondre aux arguments que fait valoir M. Charles Dupuy. « Les résultats obtenus, dit-il, n'ont pas répondu aux sacrifices de l'État. L'école a plutôt végété que vécu. Elle n'a réussi ni à fixer son personnel, ni à créer une tradition, ni à former des maîtres en nombre suffisant pour l'enseignement secondaire spécial. Sur 325 candidats qui depuis 1886 ont obtenu le titre d'agrégé de l'enseignement spécial, l'école de Cluny en a fourni seulement 50, soit 15,38 pour 100. La pauvreté de ces résultats s'explique par la faiblesse des épreuves subies à l'entrée. Un certain nombre de jeunes gens se sont présentés à la fois en 1889 à l'école normale de Cluny et à l'école normale de Saint-Cloud. Ceux qui n'étaient pas reçus à Saint-Cloud ont seuls persisté à se présenter à Cluny. »

La suppression n'ira pas d'ailleurs sans quelques difficultés. Supprimer est facile, mais il faut remplacer. Ira-t-on jusqu'à abolir, comme le demandent déjà des journaux un peu pressés, les agrégations particulières de l'enseignement spécial? Il me paraît difficile d'y consentir. Ce n'est pas au moment où l'on veut faire cette démonstration, que nous croyons possible et très désirable, qui consistera à prouver que les langues vivantes et la langue maternelle

peuvent suffire aux exigences et aux besoins d'un enseignement secondaire moderne, qu'il conviendrait de soumettre les futurs professeurs de cet ordre d'enseignement aux épreuves de l'agrégation des lettres ou de l'agrégation grammaire, par exemple, surchargées et compliquées qu'elles sont par toute sorte d'exercices grecs ou latins. A l'École supprimée survivra donc, croyons-nous, la nécessité d'une préparation spéciale pour des agrégations spéciales; et nous ne voyons d'autre solution à cette difficulté que la création d'une section nouvelle à l'École normale de la rue d'Ulm, en même temps que l'extension des bourses d'enseignement spécial, puisqu'il faut encore les appeler ainsi, qui existent déjà auprès de certaines Facultés.

XVI

LE CONCOURS BISCHOFFSHEIM

M. Bischoffsheim, qui n'en est pas à sa première libéralité envers la science, a généreusement mis à la disposition du Ministre de l'instruction publique une somme de 5000 francs, à distribuer en prix aux lauréats d'un concours sur l'organisation des jeux scolaires.

Le concours a été des plus brillants : plus de soixante concurrents, dont quelques-uns de marque, avec autant de livres ou de mémoires, dont le rapporteur, M. Édouard Maneuvrier, nous dit qu'aucun n'est sans valeur. Il en est venu du nord et du midi; toutes les classes de la société ont fourni leur contingent; et ce n'est pas une des moindres originalités de ce concours sans précédent que la commission ait eu à récompenser à la fois, d'un de ses deux

premiers prix, un ancien ministre de la guerre, M. le général Lewal, et d'un second prix un instituteur rural du Finistère, M. Michel.

L'autre premier prix a été attribué, *ex æquo*, à M. le docteur Lagrange, pour ses deux ouvrages : *la Physiologie des exercices du corps* [1] et *l'Hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens*. Ces deux livres considérables, qui se complètent l'un l'autre, et qui exposent avec autant de clarté que de science la théorie et la pratique des exercices du corps, nous paraissent destinés à exercer une influence des plus heureuses sur l'avenir de l'éducation physique. Le docteur Lagrange a écrit de main de maître ce qu'on pourrait appeler la philosophie des mouvements. On sait exactement, après l'avoir lu, quels sont les organes, quelles sont les fonctions qu'intéresse telle ou telle catégorie d'exercices; quels sont les mouvements qui déforment les membres et ceux qui n'ont que des effets salutaires sur le corps et sur l'esprit. Le mécanisme musculaire, les effets physiologiques de la gymnastique, les causes de la courbature, de l'essoufflement, les moyens de préparer l'entraînement et l'accoutumance au travail physique, les conditions nor-

1. 1 volume in-8 de la *Bibliothèque internationale*; F. Alcan, Paris, 1886.

males des exercices vraiment hygiéniques : aucun point n'est omis, toutes les questions sont traitées avec ampleur. Désormais les éducateurs de la jeunesse auront un guide sûr, qui leur épargnera les tâtonnements et les erreurs, et qui leur permettra de substituer à la confusion des règles ordinaires l'ordre de méthodes raisonnées et scientifiques.

Tout autre est le caractère du mémoire du général Lewal, sorte de coup de clairon patriotique, vigoureux appel à la régénération et au relèvement de notre race par le développement de la force physique. Tandis qu'on pourra demander au docteur Lagrange des renseignements précis, pour bien régler les exercices corporels et l'éducation musculaire, on trouvera dans l'*Agonistique* de l'ancien Ministre de la guerre comme un foyer d'idées généreuses, très propres à allumer dans les cœurs un goût passionné pour les exercices et les jeux. Le général Lewal est très pénétré de ce sentiment que notre pays souffre d'une sorte de décadence physique et morale : « Le recrutement de l'armée s'amoindrit, la taille diminue, la marche fatigue davantage, le sac paraît plus lourd aux épaules ; les gens de la campagne eux-mêmes ne vont plus à pied, ne portent plus de fardeaux. L'énergie, l'esprit d'aventure, la résolution ont manifestement

baissé. On osait dans les deux derniers siècles : on n'ose plus aujourd'hui. »

Le remède, il faut le chercher dans le rétablissement de l'équilibre entre la culture du corps et celle de l'esprit. Comme le dit un vieux dicton, que le général Lewal a pris pour devise :

> Au bel air pur, jeu vif et libre
> Esprit et corps bien équilibre.

Ce n'est point aux Anglais, comme on pourrait croire, c'est aux Grecs que le général Lewal emprunte les principales inspirations de son projet de renaissance physique. Cet excellent Français connaît sa *République* de Platon aussi bien et mieux qu'un professeur de philosophie! Et il est plaisant de voir avec quelle dextérité il manie les mots de *gymnique*, de *machétique*, de *proégétique*, de *cynégétique*; et tout cela pour dresser un plan d'éducation physique des plus modernes. Chose étrange chez un militaire, l'auteur de l'*Agonistique* ne veut pas qu'on encourage l'escrime dans les écoles : l'escrime a le tort, à ses yeux, d'être un exercice automatique. Mais, sauf ce point où il est permis d'être en dissentiment avec lui, les conseils du général Lewal sont excellents et son œuvre témoigne d'autant d'expérience que de patriotisme. Il a fait grand honneur au concours Bischoffsheim, en ne dédaignant pas d'y prendre part.

Ce qui ressort d'ailleurs de ce concours, c'est d'abord que la gymnastique proprement dite, la gymnastique officielle, avec ses exercices systématiques, est notablement en baisse dans l'opinion. A l'imitation de M. Herbert Spencer, nos éducateurs français n'hésitent pas à lui préférer les jeux libres, les exercices naturels et spontanés. « Il n'y a pas de gymnastique, pas d'escrime, pas d'équitation, dit le général Lewal, qui vaille une heure de mouvement au grand air des champs. » Et la conclusion du docteur Lagrange est la même : il raille les tours difficiles, les machines et les engins compliqués, les artifices trop savants que prônent ceux qu'il appelle « les pédants de la gymnastique »…. « Nous sommes tombés sous leur férule, dit-il, et il arrivera sans doute un moment où nous serons aussi étonnés de prendre de l'exercice en marchant que l'était M. Jourdain de faire de la prose en parlant! »

Sans doute, il ne faut pas abuser de la gymnastique; il ne s'agit pas de faire de nos enfants des athlètes et des gymnastes ; et je sais tout ce qu'on peut dire en faveur des jeux, où plus de plaisir accompagne plus de liberté. Cependant il est permis de penser que les jeux, désordonnés et irréguliers, ne sauraient remplacer la gymnastique disciplinée et réglée. Est-ce au moment où l'on a obtenu à

grand'peine que la législation imposât cet enseignement dans toutes les écoles, où des manuels officiels en règlent la marche, où l'on commence enfin à l'organiser sérieusement un peu partout, qu'il convient de la discréditer et d'en proclamer les défauts? Ne pourrons-nous jamais aller jusqu'au bout de nos entreprises, et un chimérique amour du mieux sera-t-il toujours un obstacle pour nous empêcher de réaliser le bien?

Un autre résultat satisfaisant du concours dont nous venons de rendre compte, c'est qu'il montre de quel souci passionné l'éducation physique en général est devenue l'objet dans ce pays. On ne peut plus le nier, et nous nous en réjouissons sincèrement : l'éducation physique est à la mode. M. Philippe Daryl, M. Pierre de Coubertin peuvent se féliciter de l'issue de leurs efforts. C'est maintenant à l'administration de l'instruction publique qu'il appartient de mettre à profit cet heureux mouvement de l'opinion publique. Un crédit de 100 000 francs est proposé par le gouvernement au projet du budget de 1891 pour l'établissement des jeux scolaires dans les collèges et les lycées : nous voudrions qu'on fît davantage et qu'on ne laissât pas échapper une occasion qui peut-être ne se retrouvera plus. Il faut savoir profiter des remèdes tant qu'ils guérissent!

XVII

LES MAÎTRES RÉPÉTITEURS

Les maîtres répétiteurs ont beaucoup fait parler d'eux cette année : ils ont eu leur semaine de vogue, et tous les journaux à l'envi ont paraphrasé les beaux vers que Victor Hugo consacra jadis à chanter leurs misères. Le congrès auquel les maîtres parisiens avaient convié leurs collègues de province a été très légitimement interdit par le Ministre de l'instruction publique, qui ne saurait admettre que des fonctionnaires se réunissent dans des espèces de *meetings*, pour y discuter des questions d'ordre administratif.... Mais il y a toujours, paraît-il, même avec la loi et avec les arrêtés ministériels, des accommodements heureux : l'administration est tolérante, et sous la forme plus correcte d'une réunion générale de ses membres, l'Association des maîtres répé-

titeurs a pu tenir plusieurs séances et formuler librement ses vœux.

Nous ne reviendrons pas sur la question du congrès. Il ne faudrait pas que le corps des répétiteurs, par des manifestations bruyantes et par des sommations inacceptables, compromît sa juste cause. De grâce, qu'ils n'imitent pas le fâcheux exemple donné par les employés des postes et des télégraphes! Je sais bien qu'ils ont invoqué, pour s'excuser, le précédent des congrès d'instituteurs. D'abord il n'est point prouvé qu'on ait eu raison de s'engager dans une voie un peu périlleuse, en favorisant ou en tolérant les congrès primaires. Mais, de plus, l'assimilation n'est pas exacte. Le dernier congrès des instituteurs, congrès international, a été organisé, à l'occasion de l'Exposition universelle, par les soins du Ministère lui-même. L'avant-dernier s'est réuni avec l'autorisation et sous le patronage de l'administration. C'était, en vérité, en prendre à son aise avec la discipline que vouloir aller de l'avant, comme faisaient les répétiteurs, sans avoir sollicité ou tout au moins sans avoir reçu l'autorisation du Ministre.

Mais, en laissant de côté la forme insolite et irrégulière sous laquelle les répétiteurs entendaient introduire leurs cahiers de doléances, il faut bien reconnaître que pour la plupart leurs réclamations

sont fondées. Quoiqu'on ait déjà beaucoup fait pour améliorer leur situation, quoiqu'ils aient changé de nom, les maîtres répétiteurs d'aujourd'hui sont parfois aussi malheureux que les maîtres d'études d'autrefois.

Leur premier vœu est excellent : « Les maîtres répétiteurs sont chargés de l'éducation des élèves, sous la direction du proviseur ». La rédaction seule laisse peut-être à désirer; car elle semble exclure les professeurs de l'œuvre éducatrice. Mais l'intention est parfaite : le régime intérieur de nos lycées ne s'améliorera sérieusement que le jour où les maîtres prendront tout à fait au sérieux leur rôle d'éducateurs. Sur ce point, les dernières réformes leur donnent déjà en partie satisfaction. En décidant que les bulletins de notes mensuelles ou trimestrielles ne seraient rédigés qu'après une réunion à laquelle auront pris part tous les maîtres à qui ont affaire les mêmes élèves, en appelant à siéger dans le conseil de discipline deux répétiteurs à côté de cinq professeurs, le Conseil supérieur a manifesté hautement son intention d'associer de plus en plus, dans l'œuvre commune de l'éducation, toutes les forces de chaque maison universitaire.

Il est vrai — et les maîtres répétiteurs s'en plaignent vivement — que le même jour le Conseil

supérieur leur a enlevé dans une certaine mesure le droit de punir, puisqu' « ils ne punissent plus que par le moyen de notes soumises au surveillant général, au censeur ou au proviseur ». Ce qui revient à dire que le maître répétiteur ne peut plus, comme autrefois, appliquer immédiatement les sanctions de la discipline. Il y a là, croyons-nous, une mesure fâcheuse, qui n'aura d'autre résultat que d'affaiblir, en la désarmant, l'autorité du maître. On ne relèvera pas son prestige moral en établissant entre le professeur et lui une nouvelle inégalité, en lui refusant ce qu'on accorde au professeur : le droit de punir de sa propre autorité.... Sans compter que le maître répétiteur, qui est en contact permanent avec l'élève, qui, sauf les heures de classe, le surveille depuis le lever jusqu'au coucher, a autrement besoin que le professeur de faire sentir son pouvoir et son autorité. Nous ne pouvons donc qu'approuver le deuxième et le troisième vœu de l'Association : « Les maîtres répétiteurs sont maîtres dans leur classe. — Ils ont le droit de punir dans l'étude, comme les professeurs dans la classe, immédiatement après la faute. »

Ce qui n'est pas moins juste, c'est que par tous les moyens possibles on facilite aux répétiteurs l'accès des examens professionnels; c'est qu'on les

mette en situation, quand ils s'en montrent dignes, de suivre les cours des Facultés; c'est qu'on les appelle le plus vite possible, quand ils sont pourvus du diplôme de licencié, dans les chaires du professorat. Nous comprenons l'impatience de tous ces maîtres qui, après avoir laborieusement conquis leur licence, attendent pendant des années leur nomination de professeur dans un collège ou de chargé de cours dans un lycée. Au mois de juillet 1889, il y avait 76 répétiteurs réduits à cette situation d'expectants : 50 pour les sciences et 26 pour les lettres. Le répétitorat ne sera vraiment une carrière, que lorsqu'il conduira sûrement et avec quelque rapidité au professorat.

Ce qu'on ne saurait accorder, par exemple, c'est la suppression des bourses de licence. Je sais tout ce que les maîtres répétiteurs peuvent avoir conçu de rancunes contre une institution nécessaire, qui leur crée des concurrents, mais qui assure des élèves à nos établissements d'enseignement supérieur. Il ne suffirait pas, pour avoir raison de ces réclamations, de faire observer que les normaliens de la rue d'Ulm ne demandent pas la suppression des boursiers d'agrégation. On nous répondrait que les normaliens de la rue d'Ulm n'ont pas autre chose à faire qu'à préparer, dans des conditions

excellentes, leurs examens d'agrégation. Les maîtres répétiteurs, au contraire, écrasés par leurs devoirs professionnels, n'ont que peu de temps et peu de liberté pour soutenir la concurrence des boursiers de licence. Nous ne nous dissimulons donc pas les inconvénients que présente pour les répétiteurs cette nouvelle forme de la lutte pour la vie. Ils n'ont pas à espérer pourtant qu'on leur sacrifie une institution excellente dont ils sont appelés à bénéficier eux-mêmes, s'ils subissent avec succès le concours des bourses. Tout ce qu'ils peuvent demander utilement, c'est qu'on ne multiplie pas les bourses outre mesure, de façon à encombrer les abords des chaires magistrales et à rendre plus difficile encore pour eux la nomination à un emploi de professeur. Il appartient d'ailleurs à l'administration de corriger le dommage dont se plaignent les répétiteurs, en leur donnant le plus possible, dans l'accession aux chaires des collèges, la préférence sur les jeunes boursiers, lesquels ne joignent pas à leur diplôme l'expérience de la discipline acquise dans les pénibles fonctions du répétitorat.

Sur d'autres points encore, il y aurait à faire droit à de légitimes revendications. Nul doute qu'elles ne soient accueillies avec faveur par la commission spéciale que le Ministre songe, dit-on,

à organiser. Mais c'est précisément parce que ces réclamations sont justes, parce qu'elles ont toutes nos sympathies, que nous engageons les intéressés à ne pas se départir d'une attitude correcte et mesurée. Qu'ils nous permettent de leur dire que leur journal, *la Réforme universitaire*, n'a pas toujours été rédigé de façon à mériter la bienveillance de l'administration. Il gagnerait à se maintenir dans la région des discussions générales. Les répétiteurs se plaignent des « rapports secrets » rédigés contre eux. Ne donnent-ils pas eux-mêmes le mauvais exemple, en abusant des personnalités et des dénonciations anonymes contre les administrateurs des lycées? Ils ont déjà fait preuve de sagesse en débarrassant leur journal du directeur qui les engageait, malgré eux, dans la grande armée des mécontents, à la remorque du boulangisme. Qu'ils fassent un progrès de plus, en renonçant à un système de récriminations injurieuses contre tel censeur, contre tel économe. Leur cause est excellente; qu'ils ne la perdent pas en la confiant à de mauvais avocats et en la défendant par de mauvais moyens.

XVIII

LA LOI CAMILLE SÉE

Sous ce titre : *Lycées et collèges de jeunes filles* [1], M. Camille Sée publie la cinquième édition, l'édition de l'Exposition, de l'intéressant ouvrage où il a réuni les documents, rapports et discours, relatifs à la loi de 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles.

Le livre a fait son chemin : mais ce qui vaut mieux encore, ce qui assurément doit réjouir davantage M. Camille Sée, c'est que l'œuvre elle-même à laquelle il a attaché son nom, l'œuvre du développement de l'instruction des femmes, est en pleine prospérité.

En huit ans, quel progrès! quelle rapide crois-

1. 1 vol. Paris, Léopold Cerf, 1889.

sance! On peut dire, sans faire tort à personne, et malgré des efforts louables qui remontaient au ministère de M. Duruy, que l'enseignement secondaire des jeunes filles n'existait pas en France en 1881. C'est en 1881 seulement qu'on a commencé à appliquer la loi; et aujourd'hui l'enseignement nouveau compte déjà plus de 50 lycées ou collèges, avec une population scolaire de 6 634 jeunes filles. Si l'on tient compte en outre des élèves qui continuent à fréquenter les cours secondaires dans les villes qui ne possèdent encore ni lycée ni collège, c'est plus de 10 000 jeunes filles qui sont dès à présent appelées à jouir des bienfaits de l'instruction universitaire.

Dira-t-on que, pour subvenir aux frais d'entretien de cette université féminine, les dépenses, les charges budgétaires sont trop lourdes?

La subvention de l'État, pour le budget de 1889, n'a été que de 1 519 000 francs. Un million et demi, est-ce trop pour assurer le fonctionnement de plus de 110 établissements, lycées, collèges ou cours secondaires?

Si l'enseignement secondaire des jeunes filles trouve encore des détracteurs dans notre pays, il peut se consoler, d'abord en constatant les résultats que nous venons de rappeler, ensuite en recueillant

les témoignages de sympathie qui lui viennent de l'étranger. M. Rouvier disait, en 1889, devant la Chambre, que le succès de l'Exposition universelle avait été mieux accueilli par quelques-unes des nations voisines que par certains de nos compatriotes : « C'est qu'il y a, s'écriait-il, en dehors de nos frontières, des esprits moins aveuglés par la passion que ne le sont, hélas! quelques-uns de nos concitoyens ». Cela est malheureusement vrai en ce qui concerne l'enseignement secondaire des femmes, comme pour nombre d'autres choses. Tandis que quelques Français s'amusent encore à cribler nos lycées de filles de leurs épigrammes et de leurs railleries attardées, les étrangers les imitent et les copient. M. Camille Sée fait école, notamment en Portugal.

Une loi a été votée par la Chambre des députés et par la Chambre des pairs du Portugal, le 8 août 1888, qui établit, pour commencer, trois instituts publics d'enseignement secondaire des jeunes filles. C'est le Ministre de l'intérieur, président du conseil, M. José Luciano de Castro, qui en a pris l'initiative, et le Parlement portugais, où Mgr Freppel sans doute ne compte point d'amis, a voté la loi sans discussion.

Dans les détails de l'organisation de ses instituts

féminins, le gouvernement portugais s'est ouvertement inspiré de la législation française. Les programmes d'études sont à peu près les mêmes que chez nous. L'enseignement est confié soit à des professeurs-femmes, soit à des professeurs-hommes. Le régime général est l'externat; mais un internat peut y être annexé, et les partisans de l'internat sont même plus affirmatifs en Portugal qu'en France, puisqu'ils déclarent que « ce régime, malgré les défauts qui lui sont inhérents, est encore celui qui convient le mieux aux nécessités de l'enseignement et de l'éducation ».

Le gouvernement portugais a fait étudier avec soin et de près les établissements français, et il est intéressant de voir comment une jeune Portugaise, Mme Alice Pastana Coalho, envoyée en mission chez nous, apprécie la lutte engagée entre les défenseurs des couvents et de l'ignorance et les amis de l'instruction :

« Des esprits timorés, dit-elle, prévoyaient le naufrage, pour ainsi parler, de la candeur de la femme française, de ses qualités *féminines*, de sa foi religieuse : une succession de naufrages également douloureux. Pour ces esprits, la femme, dans la mer agitée de la vie, ne saurait se sauver qu'en se cramponnant à la bouée de l'ignorance. Comme si cette

entrave trop pesante n'était pas beaucoup plus propre à la faire tomber au fond et à la jeter dans la fange! Heureusement, la pratique, cette grande logicienne, a convaincu les incrédules. La mer est restée pour le moins aussi calme qu'elle l'était il y a neuf ans! »

Souhaitons, sans trop l'espérer, que nos incrédules français se rendent enfin à l'évidence des faits, et que la loi Camille Sée trouve un accueil aussi favorable auprès de nos compatriotes qu'en Portugal et ailleurs. Ce n'est pas trop demander, en tout cas, aux esprits impartiaux, à ceux que n'égare pas la passion politique ou religieuse, que d'attendre de leur bonne foi qu'ils voudront bien reconnaître les résultats obtenus, et qu'ils ne s'associeront pas aux préjugés, aux récriminations des hommes de parti qui, par une étrange aberration, persistent à croire ou tout au moins à dire que la femme sera défigurée et pervertie par les mêmes enseignements qui doivent assurer la dignité et le bonheur de ses fils.

QUATRIÈME PARTIE

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

I

UNIVERSITÉS ET FACULTÉS

La question des Universités dormait depuis 1885. On l'a réveillée avec éclat cette année à Lyon, dans une série de conférences qui a été inaugurée par le directeur de l'enseignement supérieur, M. Liard, et clôturée par M. Jules Simon. Si la *Société des amis de l'université lyonnaise* n'est pas satisfaite, c'est qu'elle sera bien difficile!

Dès 1885, M. Liard, dans l'exposé des motifs du projet de décret sur l'organisation des Facultés, définissait déjà en ces termes, et d'après les vœux mêmes des intéressés, le but à atteindre : « La plupart des Facultés ont été d'accord pour réclamer la concession de la personnalité civile, avec les privilèges et les franchises qui en découlent, la pleine

liberté de leur enseignement, une plus grande indépendance administrative, enfin la concentration de leurs forces en Universités ».

Dans son ensemble, cette œuvre d'affranchissement et de décentralisation de l'enseignement supérieur mérite toutes nos sympathies. Dira-t-on que, en constituant dans chaque centre académique des corporations universitaires quasi autonomes, en relâchant les liens qui jusqu'à présent unissaient au pouvoir central les diverses Facultés, on va au rebours de la tradition presque séculaire qui a organisé notre Université nationale, et que, notamment, on se met en opposition avec les principes qui ont triomphé dans la législation de notre enseignement primaire? Cette objection ne saurait nous arrêter.

Autre chose est en effet l'enseignement populaire, qu'il fallait nécessairement imposer par une action vigoureuse de l'État, à raison de l'inertie et parfois des hostilités locales; autre chose l'enseignement supérieur qui, confié à des maîtres éminents, portant en lui-même des germes de vitalité que la sympathie universelle excite et féconde, ne demande qu'à se développer librement.

Un maître d'école, devenu président de la République Argentine en 1868, Sarmiento, disait fort justement dans un message au Parlement de son

pays : « Il ne faut pas oublier que les lois économiques de l'offre et de la demande sont renversées en matière d'éducation : l'instruction est plus demandée par ceux qui la possèdent déjà en partie et qui en connaissent le prix; tandis que ceux qui en auraient le plus besoin sont précisément ceux qui répugnent le plus à l'acquérir. L'action de l'État doit s'exercer en proportion de la nécessité, non de la demande : elle doit tendre à procurer l'instruction aux ignorants, en la rendant gratuite et obligatoire. »

Ces réflexions suffiraient à justifier nos dernières lois scolaires. L'instruction populaire est un bienfait, mais un bienfait que n'apprécient pas toujours ceux auxquels on le destine et qu'il est par conséquent nécessaire de leur faire accepter de force. Mais ceux-là même qui ont contribué à fonder l'école d'État dans notre pays, à mettre l'instituteur national à la place de l'instituteur communal, ont toujours pensé qu'il viendrait un moment où le progrès des mœurs permettrait à l'État de se dessaisir d'une partie de son action, et de rendre aux autorités locales, aux conseils municipaux, quelques-unes des prérogatives qu'on leur a enlevées provisoirement et pour une période de transition.

En tout cas, il ne saurait être question d'appliquer les mêmes principes à l'administration de l'ensei-

gnement supérieur; et, tandis qu'on centralise de plus en plus l'école primaire, il est naturel, il est logique, malgré les apparences, que par un mouvement en sens contraire on décentralise les Facultés.

Ici, en effet, la situation est très différente. Ce n'est pas la demande qui fait défaut : on peut même dire qu'elle dépasse l'offre, malgré les libéralités du Parlement et le zèle de la direction ministérielle. Les Facultés n'ont pas besoin d'être défendues contre le mauvais vouloir local. Elles prospèrent; elles peuvent vivre par elles-mêmes; elles aspirent à se gouverner, à s'administrer; et elles témoignent tous les jours qu'elles en ont les moyens.

Et de fait n'ont-elles pas déjà obtenu des pouvoirs publics, par les décrets de 1885, la plupart des libertés qu'elles réclamaient? On leur a donné la personnalité civile; on a créé les conseils généraux des facultés, investis d'attributions considérables. D'autre part, on a encouragé la formation de ces corporations d'étudiants qui ne sont pas moins nécessaires à la vie universitaire que les assemblées de professeurs!...

Faut-il aujourd'hui faire un pas de plus et conférer le titre d'Université, au moins dans quelques grandes villes, à ces groupes de Facultés qui depuis cinq ans surtout ont manifesté leur vie commune et

leur laborieuse activité? A vrai dire, il y a presque des engagements pris. Que disait-on en 1885 aux Facultés? — Faites d'abord vos preuves. La loi doit suivre les mœurs. Il serait imprudent de donner trop tôt « une forme légale à une réalité encore latente et indécise ». Aujourd'hui, les professeurs de Lyon, pour ne citer que ceux-là, viennent vous répondre : « Nous avons travaillé de notre mieux; nous nous sommes organisés, conformément au programme que l'administration nous traçait. Nous sommes installés dans des bâtiments magnifiques. Les étudiants affluent à nos cours.... Puisque la vie universitaire est véritablement réveillée chez nous, donnez-nous le titre auquel nous avons droit, le titre d'Université! »

La question est donc nettement posée; la solution paraît nécessaire.... Et cependant quelques scrupules subsisteraient encore dans mon esprit, si j'avais à me prononcer comme législateur. Au fond, les Facultés ne possèdent-elles pas déjà toute la réalité des concessions qui peuvent leur être faites dans une société telle que la nôtre? Ce qu'elles demandent aujourd'hui, n'est-ce pas surtout une satisfaction d'amour-propre, nous ne disons pas de gloriole, mais d'orgueil local et de municipale fierté? Le titre d'Université, s'il leur est accordé, sera-t-il autre

chose qu'une concession nominale et purement décorative? Je sais bien qu'on a prononcé dans les réunions de Lyon les mots « d'indépendance complète ». Mais je doute fort que l'État consente à aller jusque-là, à se dessaisir de tous ses droits, et je considérerais en tout cas comme fort regrettable toute abdication de ce genre. Le titre d'Université n'ajoutera donc probablement que peu de chose aux prérogatives, aux libertés dont jouissent déjà les Facultés. Je sais bien qu'il leur donnera plus d'éclat extérieur, qu'il leur vaudra peut-être les souscriptions de quelques généreux protecteurs.... Mais ce que je sais aussi, c'est que la faveur faite à ces Universités privilégiées portera un rude coup aux Facultés qui n'obtiendront pas le même honneur. A l'origine, la création des Universités était liée, dans la pensée de ses promoteurs, à l'organisation, dans quelques grands centres, d'Universités régionales, toutes les autres Facultés devant disparaître. On ne parle plus aujourd'hui de supprimer ces Facultés de moindre importance; mais le résultat ne sera-t-il pas à peu près le même? Ne les condamnera-t-on pas à perdre peu à peu leur prestige, leur autorité, du jour où elles n'auront plus le même titre, les mêmes droits que les Universités de Lyon, de Lille ou de Bordeaux?

II

LES UNIVERSITÉS RÉGIONALES

Il semble qu'il faille dès à présent considérer comme chose acquise et sûre à bref délai la constitution d'un certain nombre d'Universités d'enseignement supérieur, à Paris d'abord et dans les milieux de province qui peuvent le mieux prétendre à demeurer ou à devenir des centres régionaux de vie scientifique. Le directeur de l'enseignement supérieur, M. Liard, dans le livre magistral qu'il vient de publier sur ce sujet [1], indique naturellement Lyon, puis Bordeaux, Montpellier; et comme il ne veut d'avance décourager personne, il ajoute, restant dans le vague pour le reste : « J'aurais pu prendre pour exemples d'autres

1. *Universités et Facultés,* par M. Liard; Paris, Colin, 1890.

villes encore ». Lille, qui possède aussi ses quatre Facultés; Nancy, qui est dans le même cas et qui, à l'imitation de Lyon, vient de fonder sa *Société des amis de l'Université*, ne se laisseront certainement pas oublier. Et si l'on adoptait ce chiffre de sept universités que M. Waddington proposait jadis, on peut prévoir qu'il y aurait des compétitions et des rivalités motivées pour la septième place.

La question ne saurait d'ailleurs tarder à être tranchée, puisqu'elle a été soumise aux Chambres. La création des Universités ne sera que la conclusion naturelle et la consécration des progrès accomplis depuis quinze ans. Toutes les réformes qui ont modifié si profondément le régime intérieur de l'enseignement supérieur n'en ont été que la préparation. Promis et offert comme une sorte de prime aux Facultés qui manifesteraient le plus de vitalité, le titre d'Université ne sera plus une vaine appellation, conférée imprudemment et au hasard, une opération d'escompte sur les résultats incertains de l'avenir : il sanctionnera simplement ce qui a déjà été fait, ce qui est acquis; il appartiendra à qui l'aura mérité.

Le projet présenté par M. le Ministre de l'instruction publique au Sénat vient donc à son heure, et quoiqu'il y ait à prévoir de vives résistances

d'intérêt local, il est probable qu'on en aura raison, au nom des motifs supérieurs tirés de l'intérêt scientifique et national.

Derrière un mot ancien, un mot glorieux d'ailleurs, il s'agit d'abriter une chose toute nouvelle : la solidarité des diverses parties du savoir humain, non, comme autrefois, la tutelle exercée par la théologie sur toutes les sciences, mais le règne souverain de la méthode moderne et de l'esprit scientifique appliqué à toutes les études.

En changeant la dénomination de Facultés contre celle d'Universités, ne fera-t-on que procéder à un baptême nouveau, à l'inscription d'un nom plus décoratif? Même à ce point de vue le changement sera peut-être utile. Il ne faut pas rire des mots : ils mènent le monde; témoin, pour ne citer qu'un petit fait, cet étudiant suisse, dont nous parle M. Liard, qui était venu à Paris pour y suivre les cours de la Sorbonne; comme on lui demandait pourquoi il n'était pas allé de préférence à Lyon, tout près de chez lui, il répondait avec conviction : « A Lyon! Mais il n'y a pas d'Université! » Lyon a beau compter quatre Facultés admirablement installées, cent dix professeurs et dix-sept cents étudiants : tant qu'on ne l'aura pas baptisé du nom d'Université, Lyon restera inaperçu, et ne sera

qu'une quantité négligeable aux yeux de l'étranger, que des traditions invétérées ont habitué à confondre les mots d'enseignement supérieur et d'Université.

« Il y a, disait finement M. Lavisse, il y a, ne vous y trompez pas, une politique étrangère des étudiants. » M. Lavisse faisait allusion aux résultats heureux que peut avoir pour l'avenir de notre pays l'accueil cordial que les étudiants français, dans ces derniers temps, ont eu mainte occasion de prodiguer aux étudiants étrangers. Il y a aussi une politique étrangère de l'enseignement supérieur, et elle consiste à attirer chez nous une partie de la clientèle allemande, en lui offrant surtout, bien entendu, les réalités d'un enseignement solide et complet, mais aussi en faisant miroiter à ses yeux le grand mot d'Université, dont le prestige est séculaire.

Les Académies — je veux parler de l'Institut — regorgent de libéralités destinées à récompenser, sous forme de prix, les littérateurs et les savants. Les Facultés de l'État, depuis qu'une mesure excellente leur a conféré le droit de recevoir des dons et legs, se sont enrichies de 200 000 francs à peine. C'est bien peu; et pourtant, avant de songer à récompenser littérateurs et savants, il serait bon de former, de préparer les lauréats futurs. Est-il chimérique de nourrir l'espoir qu'on détournera peut-

être vers l'enseignement supérieur quelques-uns de ces donateurs généreux, le jour où les Universités auront été constituées et seront en pleine possession de leur personnalité civile?

Mais la constitution des Universités aurait, il faut le reconnaître, de bien autres résultats. Je ne parle pas seulement de l'amour-propre des villes, des professeurs et aussi des étudiants, amour-propre qui, satisfait, flatté, sera excité d'autant à de nouveaux efforts. Je n'insiste pas non plus sur les avantages que procurera à l'enseignement lui-même l'unité désormais mieux assurée des diverses Facultés, l'accord établi par des relations plus intimes entre les professeurs et aussi entre les élèves.... Il y a une raison capitale qui, à elle seule, suffirait à recommander, comme une œuvre vraiment nationale, l'entreprise nouvelle : c'est qu'elle sera un essai sérieux de décentralisation intellectuelle. Paris, à l'heure qu'il est, absorbe plus de la moitié de nos 22 000 étudiants. Sans prétendre détruire une force d'attraction qui a sa raison d'être, n'est-il pas infiniment désirable qu'il se crée en province un assez grand nombre de centres régionaux, placés aux bons endroits, bien outillés, bien organisés, qui puissent devenir, eux aussi, des foyers de rayonnement littéraire et scientifique?

Grâce au rapport présenté par M. Lavisse au Conseil général des Facultés de Paris, grâce au livre de M. Liard, toutes les obscurités qui pouvaient encore envelopper la question sont maintenant dissipées. Les Universités nouvelles ne seront en aucune façon la résurrection des Universités de l'ancien régime : il n'est pas question de restaurer leurs antiques privilèges. On n'a jamais songé à satisfaire les illusions de M. Cornély qui entonnait un peu prématurément, dans les colonnes du *Gaulois*, un chant de triomphe, pour célébrer un retour imaginaire au vieil état de choses, ni les prétentions de cet évêque qui disait récemment en chaire : « Je garde mon titre de chancelier de l'Université : on ne peut pas me l'ôter! » Les Universités resteront placées sous la tutelle de l'État, et les libertés légitimes qui leur seront rendues ne compromettront pas les droits de la nation.

D'autre part, il ne saurait y avoir d'équivoque sur le sort que la création de quelques Universités dans les centres importants réserve aux Facultés des autres villes. Dans leurs inductions un peu précipitées, certains journaux, *le Temps* notamment, ont déjà conclu que le projet nouveau était leur arrêt de mort. Non, on n'y touchera pas; on ne leur refusera pas même l'espoir de devenir plus tard à leur tour des Universités. En attendant, comme le déclare

nettement M. Liard, on ne saurait un seul instant songer, au mépris des droits acquis et de tant de sacrifices consentis, à rompre le contrat qui lie l'État et les Facultés existantes. Sans parler des autres raisons, c'est pour l'État une question de probité.

III

STATISTIQUE DÉCENNALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le ministère de l'instruction publique a publié, à l'occasion de l'Exposition universelle, sa statistique décennale de l'enseignement supérieur. Pareil travail avait déjà été fait en 1868 et en 1878. Mais la statistique de 1868, dans la pensée de M. Duruy, qui en avait ordonné la rédaction, comme dans la réalité des faits, ne pouvait être qu'un exposé des besoins et des lacunes de notre haut enseignement, que le second Empire avait laissé végéter dans un état voisin du dénuement. La statistique de 1889 au contraire, dans les 792 pages d'un énorme volume in-folio, raconte, chiffres en main, les progrès triomphants, l'évolution heureuse et la marche ascendante de l'enseignement supérieur. Nos Facultés

n'ont pas moins profité que nos écoles primaires de l'esprit nouveau et des libéralités de la République, et en dix ans, grâce à des efforts constants, grâce à une parfaite continuité de vues, sous l'habile direction d'Albert Dumont et de M. Liard, l'instruction supérieure a progressé ; elle s'est transformée au point d'être méconnaissable.

Sans doute ces progrès coûtent cher à l'État. On trouvera dans la statistique le détail, année par année, des sacrifices consentis par le budget de l'État et par les budgets locaux. Les constructions nouvelles qui ont donné aux Facultés des installations dignes d'elles représentent une dépense totale de 115 millions, dont 50 millions ont été fournis par les villes. D'autre part, les crédits annuels du budget ordinaire ont plus que doublé. Nous ne sommes plus au temps où l'enseignement supérieur, grâce au produit des droits d'inscription et d'examen, couvrait à peu près ses frais. La dotation totale n'était en 1870 que de 5 972 971 francs ; elle est en 1889 de 14 492 595 francs, soit une augmentation de 8 millions et demi.

Mais on peut juger aux résultats que tout cet argent n'a pas été prodigué en vain. D'abord les traitements ont été améliorés, et l'on ne se plaindra pas, par exemple, qu'un professeur du Collège de

France ou un maître de conférences de l'École normale touche maintenant 10 000 francs d'appointements, un peu moins que le chef de gare de Bordeaux ou de Lyon. Ensuite, des Facultés nouvelles de droit et de médecine ont été créées de toutes pièces. Mais surtout les anciennes Facultés ont vu grandir le nombre de leurs professeurs et s'accroître leur outillage scientifique. Derrière leurs façades monumentales, il n'y a plus seulement, comme autrefois, quelques salles de cours fréquentées par des oisifs et à peu près vides d'étudiants sérieux; il y a partout des laboratoires, des collections, des bibliothèques, des salles d'études, tout ce qui constitue enfin le matériel indispensable à l'enseignement et aux recherches, tous ces outils, tous ces instruments de travail, sans lesquels les lettrés les plus subtils, les savants les plus hardis ne peuvent rien pour le progrès de la pensée. En même temps et pour répondre de plus en plus à l'idéal du haut enseignement, qui doit être une représentation vivante et effective de toutes les parties du savoir humain, on a multiplié les créations nouvelles : depuis 1876, il a été créé dans les Facultés de tout ordre 201 chaires, 200 cours complémentaires et 129 maîtrises de conférences.

A l'accroissement du personnel enseignant a correspondu, presque dans les mêmes proportions,

l'augmentation du nombre des élèves. En 1875, il n'y avait en tout que 9 963 étudiants; en 1887-1888, on en a compté 17 650, soit une augmentation de 7 667.

Il s'en faut que cette progression de la population scolaire soit également sensible dans toutes les catégories de Facultés. C'est précisément l'intérêt de la statistique détaillée que nous avons sous les yeux, qu'elle permet de juger immédiatement de la situation de tous les établissements d'enseignement supérieur, et de noter avec précision le fort et le faible, dans toutes les parties de ce grand service.

C'est ainsi que la statistique des Facultés de droit nous révèle un temps d'arrêt, presque un recul et une diminution dans le nombre des étudiants, au moins pour ces dernières années. Et cependant des établissements nouveaux ont été créés depuis 1875 : la Faculté de Montpellier, l'École supérieure d'Alger. En 1875-1876, les douze Facultés de droit comptaient un effectif de 5 239 étudiants; en 1887-1888, les quatorze établissements d'enseignement supérieur du droit n'ont plus que 5 152 élèves. La France trouverait-elle qu'elle a trop d'avocats? C'est surtout dans les deux dernières années que s'est produit ce mouvement de baisse : en 1885, en effet, il y avait jusqu'à 5 456 étudiants, et c'est en 1886 qu'on est

arrivé au chiffre le plus élevé qui ait jamais été atteint : 5 736.

En revanche, il ne paraît pas que la France se lasse de faire des médecins.... Dans les Facultés de médecine, en effet, la progression ne se dément pas. Depuis 1878, c'est-à-dire depuis l'année où les six Facultés sont en plein exercice, l'augmentation est considérable : 2 922 étudiants en 1878, 5 663 en 1887.

Le progrès est encore plus sensible dans les Facultés des lettres et des sciences, lesquelles, il y a dix ans, n'avaient pour ainsi dire pas d'élèves. L'étudiant en lettres et en sciences était alors une espèce inconnue. Les Facultés des lettres sont passées, en treize ans, du chiffre de 238 élèves à celui de 2 358; et dans l'ensemble de cet effectif il n'y a que 500 boursiers.

Un sujet de méditation, qui ne manque pas d'intérêt, nous est fourni par les tableaux relatifs aux examens, par les graphiques qui les accompagnent et où sont représentées la marche ascendante et descendante des diplômes, la proportion des candidats admis sur le nombre des examinés. Rien de plus étrange que les irrégularités, les sauts brusques et capricieux, en bas ou en haut, de ces lignes figurées, qui retracent année par année le nombre des élus du baccalauréat. Comment s'expliquer par

exemple, en ce qui concerne la deuxième partie du baccalauréat ès lettres, le baccalauréat philosophique, que la proportion des admis, qui était de 62,50 pour 100 en 1885, soit descendue à 44 pour 100 en 1881, pour remonter à 48 pour 100 en 1887? Comme on ne peut raisonnablement supposer que le niveau de l'examen s'abaisse ou se relève d'une année à l'autre par la seule volonté des professeurs, faut-il donc conclure que les générations successives d'élèves se ressemblent très peu, et que l'inégalité du travail ou du talent explique ces différences de résultats? Ce qui n'est pas moins frappant et qui est plus inquiétant encore, c'est la courbe du baccalauréat ès sciences, qui dénote un abaissement presque continu dans le nombre des candidats reçus : 42 pour 100 en 1875, 32 pour 100 en 1886, 35 pour 100 en 1887.

Ce qui ne diminue point, par exemple, c'est le nombre des aspirants. Il y a, aux abords de nos divers baccalauréats, un flot sans cesse montant de candidats : pour les divers baccalauréats ès sciences, 6582 en 1875, 9669 en 1887; pour les deux baccalauréats ès lettres, 16434 en 1875, 19344 en 1887. Sait-on combien nos Facultés ont proclamé de bacheliers complets en treize ans? Nous avons été curieux d'en faire le compte, qui nous donne un

total de 48319 bacheliers, rien que pour le baccalauréat ès lettres. C'est un joli chiffre! Et dire pourtant qu'il y a encore tant de lycéens qui se plaignent d'avoir été refusés! Le baccalauréat ès sciences est moins recherché, et sa moyenne de production est cependant de plus de 2 000 bacheliers par an.

Mais ce n'est pas pour rendre possibles ces petites constatations qu'a été préparée et publiée, avec une précision et une exactitude qui font honneur à ses rédacteurs, la statistique de l'enseignement supérieur. Sur tout ce qui concerne la vie intérieure des Facultés, sur le développement incessant des cours, sur l'adaptation progressive de l'enseignement aux besoins de la science, sur l'organisation des leçons et des conférences, sur le régime scolaire et disciplinaire des étudiants, sur l'enrichissement des laboratoires et des bibliothèques, on trouvera, dans une série de documents et de tableaux, des renseignements du plus haut intérêt : l'histoire, en un mot, et comme l'exposition décennale de notre enseignement supérieur, depuis le jour où, prenant enfin conscience de l'importance de son rôle et des caractères propres de son œuvre, il nous a donné le beau spectacle d'une vieille institution qui, sous l'impulsion des pouvoirs publics, sait se réformer et se corriger elle-même.

IV

UN COURS LIBRE DE PHILOSOPHIE

M. Pierre Laffitte a continué cette année, le dimanche à trois heures, dans le grand amphithéâtre du Collège de France, son cours public de philosophie. Nous avons assisté à la leçon d'ouverture et, si nous en jugeons par cette première séance, ces vêpres laïques du positivisme ne cessent pas d'attirer la foule [1]. Le public nombreux qui y afflue y apporte d'ailleurs une attention sympathique et

1. M. Darlu, dans son *Discours du concours général*, a récemment rendu hommage à l'enseignement de M. Laffitte : « Il y a quelques années, dit-il, j'ai eu l'occasion de lire les programmes des cours de philosophie dans toutes les Facultés de France : je remarquai que cette année-là la morale n'était enseignée publiquement nulle part. Je me trompe : un cours de morale était professé ici même (en Sorbonne), avec une ampleur, une élévation digne du sujet. C'était un cours libre : il s'adressait, non à des étudiants, mais au peuple. Il était professé par un philosophe positiviste...: »

touchante, pour mieux dire un recueillement qui a quelque chose de religieux. On devine tout de suite que le maître exerce une grande autorité sur son auditoire, et qu'il se produit dans cette salle de conférences, non pas seulement une banale exhibition de science, mais une véritable communion d'idées.

Avons-nous besoin de dire que nous nous réjouissons de ce succès croissant de l'enseignement de M. Laffitte? L'ouverture de son cours est devenue un véritable événement sur la rive gauche, dans ce quartier de Paris qui est resté, dans une certaine mesure, ce qu'il était au moyen âge, la *civitas philosophorum*. Nul ne s'en étonnera, de ceux qui connaissent M. Laffitte, sa prodigieuse science, sa fidélité de tant d'années à la philosophie d'Auguste Comte, et qui ont pu apprécier l'extraordinaire activité de sa pensée, toujours neuve et originale, à travers tant de sujets d'étude successivement abordés, et bien qu'elle soit subordonnée à un culte passionné pour le créateur de la philosophie positive. Toute question de doctrine mise à part, nous ne croyons pas qu'il y ait en France de cours plus attrayant, plus remarquable, que les leçons de ce savant aussi profond que modeste, qui, sans apprêt, sans aucune prétention à l'éloquence, vient tout

simplement exposer ce qu'il sait, ce qu'il croit être la vérité, avec une sincérité parfaite, donnant à ceux qui l'écoutent le plaisir rare d'entendre un homme qui pense tout haut.

Le cours professé en 1890 est particulièrement intéressant, puisque M. Laffitte y fait, à grands traits, l'histoire de la philosophie moderne, depuis saint Thomas d'Aquin jusqu'à nos jours. Le cadre des leçons est emprunté au calendrier positiviste qui, comme on sait, place sous le patronage de Descartes tout un mois dont les quatre semaines sont représentées par les grands noms de saint Thomas, de Bacon, de Leibniz, de Hume, considérés comme les principaux agents de l'évolution de la pensée humaine dans ces derniers siècles. Avec M. Laffitte, d'ailleurs, on n'a pas à craindre de tomber dans les infiniment petits de l'histoire, dans les recherches vaines de l'érudition. Il a pour les études parcellaires, fragmentaires, qui ne portent que sur des individus ou sur des spécialités scientifiques, un dédain qu'il ne dissimule pas. Il ne salue le véritable génie que chez ceux qui ont des vues d'ensemble, des conceptions générales sur le monde et sur l'humanité, et qui savent s'arracher à cette dispersion d'efforts, à cette spécialisation des études, dont a tant souffert et dont souffrira encore la constitution

définitive de la philosophie. L'histoire ainsi comprise n'est plus seulement de l'histoire : elle est à elle seule toute une philosophie, recueillant dans les travaux des devanciers, dans leurs découvertes comme dans leurs erreurs, soit les éléments de la théorie finale, soit une confirmation de la vérité de cette théorie.

La forme extérieure de la méthode de M. Laffitte est des plus originales. Les idées y sont classées, numérotées avec une symétrie parfaite. Elles obéissent à une sorte de rythme. Chaque leçon (le cours de cette année en comprend vingt), chaque leçon, tout comme un sermon de Bossuet, est divisée en trois points : chaque point à son tour est subdivisé en sept parties. M. Laffitte ne saurait se satisfaire à moins : il lui faut, pour chaque question, sept points de vue; pour chaque proposition, sept preuves différentes. On peut sourire de ces procédés un peu artificiels peut-être, qui rappellent les distinctions subtiles de la scolastique. On peut trouver étrange cette résurrection du chiffre cabalistique de sept, qui a joué un si grand rôle dans le monde, depuis le chandelier à sept branches, depuis les sept sages de la Grèce, jusqu'aux familles de sept enfants privilégiées au point de vue de l'impôt, sous la troisième République. M. Laffitte serait-il de l'école de ces

philosophes du moyen âge qui prétendaient que le nombre sept avait la vertu d'évoquer les génies planétaires et de les contraindre à opérer des prodiges? Au fond, sans en attendre des prodiges, dans l'application que M. Laffitte en fait à la philosophie, il est certain que cet assujettissement perpétuel à une même règle de pensée témoigne d'une véritable force d'esprit et d'un goût très louable pour les sévérités de la méthode. C'est peut-être une chaîne, une gêne, comme la rime en est une pour le poète : mais c'est aussi une excitation à l'effort et à l'analyse.

Rien de plus piquant d'ailleurs que le contraste des libres allures de la parole de M. Laffitte avec l'excessive rigueur de sa méthode. Il est impossible de parler avec plus d'aisance, avec plus de verve familière. Sur l'ossature rigide de chacune de ses leçons, M. Laffitte répand l'agrément d'une infinité d'aperçus divers, de traits mordants, d'anecdotes humoristiques, qui viennent heureusement couper le jet continu des abstractions. C'est ainsi que, critiquant la méthode subjective des psychologues qui prétendent trouver dans la seule observation du moi la connaissance de l'humanité tout entière, il dira : « M. Cousin se trompait, quand il déclarait que pour être philosophe il suffisait de s'observer penser, à

supposer que M. Cousin pensât!... » Plus loin, voulant démontrer l'impuissance politique des hommes de science, il nous racontera l'histoire de Laplace, ministre de l'intérieur pendant quinze jours, mais remercié après ce demi-mois, parce que pour nommer un sous-préfet il procédait aussi lentement, avec les mêmes formalités de pensée, que pour résoudre un problème de mathématiques transcendantes....

Ce n'en est pas moins l'abstraction, l'abstraction à haute dose, qui caractérise la pensée et les cours de M. Laffitte. On est effrayé de ce qu'il accumule, pendant une heure d'exposition, de généralités, de hautes et larges conceptions. On reconnaît à chaque phrase le mathématicien de naissance qui pousse le culte des sciences abstraites jusqu'à penser qu'on ne peut travailler utilement aux sciences sociales sans le secours des mathématiques; qu'on ne peut être un politique vraiment digne de ce nom, si l'on n'est pas géomètre, comme le disait déjà Platon. De là cette indifférence dédaigneuse, que nous avons déjà signalée, pour les *poetæ minores* de la science et de la philosophie, pour tous ceux qui n'embrassent pas dans une seule vue l'ensemble des questions. C'est ce qui lui fait dire que Buffon est très supérieur à Lamarck, Lamarck très supérieur à Darwin.

Ne nous imaginons pourtant pas que l'esprit de la philosophie de M. Laffitte soit une pensée de mépris aristocratique, de dédain transcendant pour tout ce qui n'est pas conforme aux doctrines positives et à la systématisation de ses théories personnelles. M. Laffitte est au contraire indulgent au passé; il sait admirer même les erreurs des anciens philosophes, quand elles témoignent d'une certaine puissance de déduction. De même il veut qu'on ménage dans le présent les croyances inférieures de ceux que leur éducation a maintenus dans un état relatif d'ignorance. Tolérante et large, profondément imbue de cette idée que l'histoire nous révèle une véritable continuité dans le développement de la pensée et dans le progrès de l'esprit, la philosophie de M. Laffitte, grâce aux formes simples dont il la revêt, a en outre ce précieux caractère qu'elle est malgré tout populaire, accessible à tous.

Les journaux annonçaient récemment que le conseil municipal de Paris se reprenait à l'idée d'organiser des cours d'enseignement populaire supérieur. En ce qui concerne la philosophie, M. Laffitte a devancé l'exécution de ce projet, par une initiative qui lui fait grand honneur, et dont lui seront reconnaissants tous ceux qui pensent que l'enseignement philosophique ne doit pas se réduire à

quelques chaires officielles, autour desquelles se groupent seulement quelques candidats à l'agrégation; que le peuple doit y participer, afin d'y puiser les principes de la foi politique et les règles de la vie privée.

V

LA SORBONNE MUNICIPALE

Si M. le préfet de la Seine n'est pas encore logé à l'Hôtel de ville de Paris, du moins la science y a ses entrées officielles : l'enseignement supérieur y tient séance deux fois par semaine. Le mercredi et le samedi, à huit heures et demie du soir, M. Georges Pouchet et M. Louis Ménard y exposent tour à tour, l'un la biologie, l'autre l'histoire universelle.

Nous n'avons entendu encore que M. Ménard, et du professeur, comme de ses leçons, il n'y aurait que du bien à dire, si l'on pouvait oublier la destination du nouvel enseignement. Le professeur de l'Hôtel de ville, qui a écrit une *Histoire des peuples de l'Orient* et tant d'autres ouvrages distingués, est un maître dans les matières qu'il a traitées en 1890 : les premières civilisations. A une érudi-

tion profonde il joint beaucoup de goût, et un sentiment aussi délicat que savant de l'archéologie artistique. Point d'apprêt d'ailleurs dans sa parole; aucune recherche de l'effet; une simplicité parfaite, quoique naturellement élégante, qui gagne tout de suite la confiance des auditeurs. Beaucoup de mesure aussi et de modération : l'enseignement de M. Ménard n'a rien de révolutionnaire. En écoutant l'autre jour sa leçon sur l'Égypte, il nous semblait entendre un membre de l'Institut. Sauf un mot ou deux, sauf une allusion aux incertitudes de la croyance à la vie future, et, à propos des milliers de vies humaines sacrifiées pour la construction des Pyramides, une réflexion sur la patience éternelle des peuples et l'oppression des rois, nous aurions cru être dans une autre enceinte. Des leçons de ce genre ne seraient déplacées ni à la Sorbonne ni au Collège de France. Les auditeurs du reste ne s'y sont pas trompés. Nous avons reconnu dans le nombre maint habitué de la Faculté des lettres, notamment M. Victor Considérant.

Mais je suppose que, en ouvrant à l'Hôtel de ville des cours d'enseignement supérieur populaire, on a voulu autre chose que faire concurrence à la Sorbonne. On a rêvé cette grande chose : populariser la science, et initier un autre public aux plus hautes

connaissances. Sans doute l'œuvre est des plus difficiles : mettre la science à la portée du peuple, cela paraît, au premier abord, aussi malaisé que de faire escalader la tour Eiffel en cinq minutes. Il y a peut-être pourtant moyen d'y réussir, mais à condition de choisir dans les sciences à enseigner celles qui offrent un intérêt pratique et social, celles qui sont d'une utilité immédiate dans la lutte de la vie : à condition aussi de donner aux idées qu'on expose un tour particulier, qui les rende accessibles à toutes les intelligences.

Sous ce rapport, il faut bien le dire, malgré le respect que nous inspire le talent de M. Louis Ménard, nous craignons qu'il ne fasse fausse route. Je me demandais avec inquiétude, après l'avoir entendu, quel profit un auditeur mal préparé par ses études antérieures, et jusqu'ici peu versé dans l'histoire des peuples primitifs, pourrait emporter des considérations subtiles, des réflexions condensées auxquelles s'était complu le professeur, de ses explications ingénieuses sur la religion égyptienne, sur l'origine du culte des animaux. Avec une prédilection marquée pour tout ce qui est œuvre artistique et forme décorative, M. Ménard nous fait connaître quelles étaient les diverses coiffures des déesses égyptiennes; il nous détaille les rites funé-

raires et ne nous laisse rien ignorer de la structure des tombeaux. Tout cela est fort intéressant pour un public de lettrés et d'archéologues : mais un auditoire populaire, que peut-il lui rester dans l'esprit, après avoir assisté pendant une heure à cet étalage d'érudition, à ce défilé de noms propres inconnus et de termes techniques inexpliqués? Beaucoup de confusion à coup sûr et peu d'idées nettes ou utiles.

L'installation matérielle elle-même est très défectueuse. La salle des Prévôts est fort belle, fort luxueuse; mais elle n'est qu'un lieu de passage, une sorte d'antichambre. La voix de l'orateur s'y perd dans une enceinte trop vaste et au milieu de trop de colonnes. Rien n'y est favorable au recueillement. L'autre soir, pendant que le conférencier nous entretenait des inscriptions des monuments égyptiens, un auditeur s'était levé et se promenait tout autour de la salle, trouvant plus à son goût de lire les listes des noms des anciens prévôts de Paris gravés sur les murs. En un mot, dans cet embryon de Sorbonne municipale, rien ne nous paraît encore organisé pour l'étude sérieuse. Il ne faudrait pourtant pas oublier qu'un enseignement, pour être efficace, suppose encore autre chose que des professeurs de talent.

Ah! ils entendent autrement leur affaire, les uni-

versitaires anglais et écossais dont nous parlions l'autre jour, et qui se sont mis en tête, eux aussi, de populariser l'enseignement supérieur. Ils ne disposent pourtant pas des mêmes ressources que le conseil municipal de Paris! Mais ils comprennent à merveille les nécessités de l'enseignement. Ils distribuent à chacun de leurs auditeurs un résumé imprimé de leurs leçons, afin de fixer les idées essentielles qui pourraient n'être pas saisies au vol de l'exposition orale. Le cours une fois terminé, ils se mettent à la disposition de leur auditoire, pour répondre à ses questions, à ses doutes. Enfin ils ont soin d'indiquer les ouvrages à consulter, pour éclairer, pour compléter leur enseignement : de sorte que les auditeurs ne quittent le cours que pour prendre le chemin de la bibliothèque.

Ce qui nous rassure, c'est que l'enseignement récemment inauguré à l'Hôtel de ville de Paris n'en est encore qu'à ses débuts. Après les tâtonnements de la première heure, on s'apercevra sans doute des erreurs commises, et on les réparera. Nous le souhaitons vivement : il n'y aura jamais trop de foyers de lumière; et, où qu'elle soit établie, une œuvre d'enseignement populaire a droit à toutes nos sympathies. Mais pour qu'elle soit féconde, pour qu'elle ait une physionomie propre, pour qu'elle réponde

réellement à son but, il faut désirer qu'elle devienne autre chose qu'une nouvelle série, ajoutée à tant d'autres, de conférences plus ou moins agréables, où un public de gens du monde va chercher seulement une heure de distraction et de délassement.

VI

UNE THÈSE DE SORBONNE

La science et l'histoire de l'éducation ont depuis quelques années conquis droit de cité à la Sorbonne : la science, dans les cours si remarquables et si fidèlement suivis de M. Marion ; l'histoire, dans nombre de thèses érudites qui portent la lumière sur tel ou tel point oublié du passé. La pédagogie, naguère si dédaignée en France, a maintenant ses docteurs. Comme le dit, dans son avant-propos, le plus récemment promu de ces docteurs ès lettres pédagogiques, l'auteur d'une intéressante étude sur *la Réforme de l'éducation en Allemagne au* XVIII^e^ *siècle*[1], M. Pinloche, « on s'est enfin rendu compte que l'histoire de l'éducation peut offrir des sujets non

1. 1 vol. in-8, Paris, 1890.

moins dignes de nos méditations que l'histoire de toute autre manifestation de l'esprit humain ».

M. Pinloche a pensé qu'un de ces sujets pouvait être l'exposé du mouvement pédagogique qui est connu sous le nom de « philanthropinisme », et qui a exercé une influence de quelque importance sur les destinées de l'éducation allemande, dans la seconde moitié du XVIII[e] siècle. Basedow fut l'initiateur de ce mouvement, lorsqu'il fonda à Dessau, en 1774, le premier philanthropinum. Après lui, Bahrdt, Salzmann, Campe, continuèrent son œuvre, qui était un essai d'émancipation scolaire, une protestation ardente contre les méthodes surannées de l'ancienne éducation et contre le joug de l'autorité ecclésiastique. Les novateurs rencontrèrent sans doute les difficultés et les résistances que soulève toute entreprise nouvelle; mais ils eurent aussi leurs partisans et même leurs fanatiques. Leurs idées excitaient un véritable engouement. De toutes parts en Allemagne et dans les pays limitrophes, on vit surgir des philanthropinums grands et petits, quelques-uns qui comptaient bien six élèves. Dans les grandes villes, telles que Hambourg, on pouvait lire au-dessus des portes, comme pour retenir les étrangers, cette inscription en grosses lettres : *Ici, il y a un philanthropinum* ! C'est dans celui de Reichenau, en Suisse,

que Louis-Philippe passa une année, sous le nom de Chabaud-Latour, en qualité de professeur d'histoire et de géographie.

L'influence de Basedow et de ses disciples n'est donc pas contestable. Son nom, à une certaine époque, a été, en Allemagne, sur toutes les lèvres. Et pourtant, avouons-le, il ne nous apparaît à distance que comme un aventurier vulgaire, comme un agitateur médiocre, dont l'histoire est plus propre à piquer la curiosité qu'à exciter l'admiration.

C'est bien là du reste, ou peu s'en faut, l'opinion de son biographe lui-même. M. Pinloche ne cherche à dissimuler ni ce qu'il y a eu d'incorrect dans la conduite privée de Basedow, ni les puérilités, les bizarreries de sa méthode d'éducation. Et quand on voit avec quelle sévérité, très motivée, notre critique juge son héros, on a quelque envie de lui demander si cet homme, dont il n'hésite pas à dire qu'il a été un « Erostrate aveugle, comme l'appelait Herder, un mauvais éducateur et un pire administrateur, un hypocondriaque et un alcoolique », était digne de retenir aussi longtemps l'attention et méritait une étude aussi détaillée, aussi minutieuse. C'est un peu le défaut général de l'érudition moderne de vouloir tout faire revivre du passé, le

médiocre et le détestable, aussi bien que le bon et l'excellent; c'est le tort particulier des monographies savantes, comme celle que nous analysons, d'exagérer l'importance de certains individus, tout au moins par l'ampleur du développement qu'on leur consacre. Si l'on écrit trois cents pages sur un Basedow, combien de volumes ne faudra-t-il donc pas pour rendre équitablement hommage à la mémoire d'un Coménius ou d'un Pestalozzi?

Mais, nous l'avons dit, si en apparence le travail de M. Pinloche est un effort disproportionné à l'importance des éducateurs dont il nous raconte l'histoire, en fait tous ceux qui liront son livre, si consciencieux et si étudié, reconnaîtront, comme nous, qu'il n'a aucune disposition à en surfaire le mérite. Après comme avant l'honneur qu'on vient de lui faire, en le prenant pour sujet d'une thèse de Sorbonne, Basedow restera dans l'opinion des pédagogues tel que son grand contemporain Goethe nous l'avait déjà représenté : un esprit décousu, un cerveau fumeux, un original et un excentrique. « Il avait, dit Goethe, la voix impétueuse et rude, des assertions soudaines et tranchantes, un rire sardonique, et changeait brusquemant de conversation.... Il n'était fait ni pour édifier ni pour diriger les âmes. Je ne pouvais ni me familiariser avec ses

plans, ni me faire une idée claire de ses vues. » Sa philosophie était des plus vagues; sa logique, nulle; sa moralité, des plus grossières. « Cherchez le bonheur » était le premier précepte de la morale qu'il enseignait dans son école; et le bonheur, hélas! cet éducateur de la jeunesse le trouvait, pour son propre compte, dans l'ivresse, dans des nuits passées à jouer aux cartes et à boire; et cela au su et au vu de ses élèves, auxquels le lendemain il demandait pardon de ses écarts de conduite et des mauvais exemples qu'il leur donnait!

Les méthodes pédagogiques de Basedow valent un peu mieux que l'homme lui-même. Il a eu le mérite de proclamer un des premiers la nécessité d'une instruction publique neutre et laïque, comme nous disons aujourd'hui, indépendante de toute doctrine confessionnelle. Il a su montrer quelque originalité, en appliquant les principes féconds qu'il empruntait à ses prédécesseurs, à Coménius, à Locke, à Rousseau, à la Chalotais surtout. Mais, à côté de quelques vues justes ou ingénieuses, que d'enfantillages, ou d'inventions ridicules, ou de prétentions charlatanesques! Il recommande les *leçons de choses*; et, en vertu de ce principe qu'il faut tout montrer aux enfants, il leur présente dans des tableaux très expressifs les scènes préliminaires de

l'accouchement; il y joint toutes les explications appropriées.... Il demande avec raison que le souci de l'utilité pratique joue un plus grand rôle qu'autrefois dans le choix des matières d'enseignement; mais il en vient à déclarer qu'il est impossible de tirer la moindre connaissance utile de la lecture de n'importe quel auteur classique. Il enseigne l'histoire sans dates; il supprime l'étude de la géographie et de la grammaire. Il se fait fort d'apprendre le latin en un an. Que dire de ses procédés de discipline, du simulacre de gibet où étaient pendus les écoliers voleurs de l'institut de Dessau, et des clous dorés ou noirs qui servaient de bons et de mauvais points?...

Et cependant, malgré toutes ces plaisantes drôleries pédagogiques, Basedow a eu son heure de vogue et d'action. Il a ouvert la voie à Pestalozzi, bien que lui-même n'ait jamais songé, à proprement parler, à l'éducation du peuple. Le philanthropinisme n'est pas, comme on pourrait croire, une réforme de l'instruction primaire; ses adeptes n'ont jamais fait porter leur effort que sur l'éducation de la bourgeoisie. L'étude de M. Pinloche, si elle a le défaut d'être un peu longue et de retenir notre attention sur des détails qui ne valaient pas tous la peine d'être exhumés de l'oubli, n'en était pas moins dans

son ensemble un travail nécessaire, ne fût-ce que pour montrer comment se fait peu à peu le progrès pédagogique. Les hommes dont il nous parle n'avaient peut-être pas par eux-mêmes une bien grande valeur : mais ils ont été les instruments d'une œuvre de libération intellectuelle, les interprètes, insuffisants, mais pourtant utiles, des idées d'affranchissement qui surgissaient alors de toutes parts et qui commençaient à mener le monde sur la fin du XVIII[e] siècle. Très inférieurs à la cause qu'ils servaient, ils l'ont pourtant fait progresser à leur manière, et par leurs ébauches successives ils en ont préparé l'élaboration finale et le triomphe définitif.

VII

LA JEUNESSE

Dans ses études, d'ailleurs si remarquables, sur la littérature du XVIII^e^ siècle, M. Émile Faguet nous a déjà interdit d'admirer Voltaire : voici que maintenant, dans un article du *Figaro*, le même auteur, qui tient décidément à nous troubler dans nos occupations les plus chères, nous défend aussi d'observer la jeunesse. Il raille agréablement tous ceux qui dans ces derniers temps se sont complus à étudier le caractère des jeunes gens, à noter leurs goûts, leurs passions, leurs idées, afin d'y lire en partie le secret de l'avenir. Il invente un mot nouveau, la « néaniascopie », pour désigner ce qui est, à ses yeux, une mode fâcheuse, une indiscrétion vis-à-vis de la jeunesse, soumise ainsi à une sorte d'*interview* perpétuelle et exposée à perdre quelque chose de sa sim-

plicité, de son naturel, alors qu'elle se sent surveillée par tant de regards curieux; une manie de vieillards enfin, qui s'imaginent ne pas vieillir parce qu'ils se rapprochent de ceux qui ont vingt ans....

Nous ne pensons pas que M. Faguet prenne bien au sérieux lui-même l'interdit qu'il s'est amusé à prononcer, dans un accès de verve humoristique.

A beaucoup regarder une femme, on la rend coquette assurément.... Quel mal peut-il y avoir à ce que les jeunes gens, eux aussi, se sentant observés, se piquent de quelque coquetterie, pour mieux mériter l'approbation de leurs censeurs? Ne démêleront-ils pas dans cette inquisition dont ils sont l'objet, le vrai motif, le motif grave et profondément respectable qui engage leurs aînés à braquer les yeux sur leurs moindres faits et gestes? Ne devineront-ils pas qu'il y a là une inquiétude patriotique, un souci passionné des destinées du pays, qui seront demain ce que voudront qu'elles soient les jeunes gens d'aujourd'hui? Et ne se sentiront-ils pas excités d'autant à faire tout leur devoir, à donner tort aux alarmistes, à justifier les espérances qu'on fonde sur eux, à tenir compte enfin des préoccupations et de la sollicitude dont on leur donne tant de preuves?

Pourquoi d'ailleurs renoncerions-nous à manier le

« néaniascope », alors que nous-mêmes nous pouvons tirer grand profit de l'observation de la jeunesse, ne serait-ce que pour y puiser des motifs de confiance et de courage? Comment oublier, par exemple, que nos étudiants ont eu leur page, une belle page dans la chronique politique de ces derniers temps? Ils ont montré que, s'il en était besoin, comme en 1830, comme en 1848, la liberté à conquérir ou à défendre trouverait toujours dans les rangs de la jeunesse française des cœurs résolus et des mains viriles.

Au moment où le boulangisme battait son plein, avec un fier accord, avec l'honnêteté de leurs vingt ans, ils ont témoigné bravement qu'ils n'étaient pas dupes, qu'ils ne seraient jamais complices, et qu'ils sauraient marcher avec leurs aînés pour barrer le chemin à la dictature.

Il ne nous a jamais été mieux donné de sentir les pulsations et le frémissement de ce réveil libéral de la jeunesse universitaire, que dans la séance mémorable où, il y a quelques mois, en pleine Sorbonne, plus de quinze cents jeunes gens recevaient et acclamaient don Emilio Castelar. Le premier des orateurs espagnols parlant en langue française, quel régal littéraire! Sans doute la phrase était parfois incorrecte, l'expression un peu rude, mais quel spectacle tout

de même que celui de cette âme de feu luttant contre les difficultés d'un idiome étranger, et parvenant, malgré tout, à en triompher, à donner la sensation de la plus haute éloquence, la plus belle dont nous gardions le souvenir après celle de Gambetta! Quel spectacle surtout, bien fait pour réjouir des patriotes, que celui de ces centaines de jeunes têtes secouées par un même enthousiasme et emportées comme dans un souffle de passion, pendant que le grand républicain espagnol leur disait de sa voix sonore et inspirée : « Mes amis, soyez comme vos pères les chevaliers du droit; gardez l'orgueil de la liberté. Nous pouvons nous tromper, nous autres républicains, mais la République est infaillible; nous pouvons pécher, mais elle est impeccable; nous mourrons, mais elle est immortelle ! »

Voilà de belles paroles. Mais j'y songe, s'il est malséant d'observer les jeunes gens, peut-être ne convient-il pas davantage de les haranguer! Il faudra sans doute s'abstenir aussi de parler à la jeunesse, de peur de gêner la liberté de ses mouvements. Et M. Faguet, avec ses boutades, est bien près de rejoindre les paradoxes de Tolstoï, qui, par respect pour l'instinct infaillible des jeunes générations, dénonce et maudit toute action pédagogique régulière, comme une entreprise arbitraire, comme un

attentat et une usurpation violente contre le libre développement des hommes.

Nous n'en sommes pas là, heureusement, et s'il n'y a peut-être pas beaucoup de Français capables de tenir aux jeunes gens un langage aussi éloquent que celui de M. Castelar, il y en a un grand nombre qui pensent, comme M. Castelar, que pour le politique, pour l'éducateur, pour le philosophe, rien ne vaut, rien ne sert, comme de prendre souvent contact avec la jeunesse. Pourquoi nous refuserions-nous, par exemple, le plaisir de noter, de définir, après les avoir étudiés de près, ses goûts nouveaux, comme celui dont les fêtes scolaires du Lendit nous ont apporté cette année la très significative manifestation? A ces fêtes, ne faut-il pas des spectateurs?

Y a-t-il encore des puritains assez moroses pour croire qu'il vaudrait mieux que ces concours d'exercices physiques eussent lieu à huis clos? Nos lycéens mettraient-ils autant d'entrain à préparer et à accomplir leurs prouesses athlétiques, s'ils savaient qu'il n'y aura personne pour les regarder? Mais, diront les critiques chagrins, vous développez chez eux le goût de la parade, le plaisir malsain de l'exhibition.... Nous répondrons qu'on n'a pas encore trouvé le moyen de faire humainement le bien,

sans qu'il ne s'y mêle un peu de mal : il suffit que le bien l'emporte.

Nous étions nombreux, le 4 mai 1890, lors de la distribution des prix de la Ligue de l'éducation physique, à épier les sentiments, et aussi les forces musculaires des concurrents du Lendit. Au milieu des acclamations, des vivats, alors que de beaux jeunes hommes, agiles et habiles, dans leurs ébats de toute espèce, soulevaient la poussière olympique... de la pelouse de Madrid, il semblait qu'un souvenir riant de la Grèce et de ses jeux solennels flottât dans l'air parisien. Les sculpteurs étaient là en nombre, Dalou, Bartholdi. Nous aurions mieux compris encore la présence de leurs confrères de la peinture. Mais, sous une forme ou sous une autre, il est certain que nos artistes trouveront dans leurs souvenirs des fêtes du Lendit de gracieux sujets, de beaux motifs de composition, tableaux ou statues, pour célébrer le réveil physique de la jeunesse française, ardente aux jeux comme à toutes choses, et associant harmonieusement l'élégance à la force. En tout cas, tous ceux qui ont entendu le 8 juin nos jeunes athlètes, des mêmes voix qu'ils avaient presque enrouées à acclamer leurs camarades vainqueurs, crier avec une sympathie joyeuse : Vive Carnot! — et même, pour prouver qu'ils ne

sont pas oublieux et que le sentiment de la justice n'est pas éteint dans leurs cœurs, y ajouter quelques cris de : Vive Ferry! — tous ceux qui ont assisté à ces manifestations diverses, mais également aimables et sincères, en auront rapporté des impressions fortifiantes pour leur patriotisme, et qui valent bien au moins les découvertes qu'un critique littéraire peut faire dans ses explorations rétrospectives, surtout quand ces explorations aboutissent à prononcer que Voltaire était décidément un esprit médiocre.

Et si la jeunesse a des défauts, comme il est bien certain qu'elle en a, croit-on que la « néaniascopie », qui tout à l'heure était une joie, ne devienne pas un devoir? Un écrivain qui apporte, en général, dans ses réflexions sur nos jeunes contemporains autant de sincérité que de discernement, M. Anatole France, disait il y a quelques semaines : « Il s'en faut de beaucoup que chez nos jeunes gens l'esprit vaille le cœur. Plusieurs de ceux que j'ai vus ont l'intelligence singulièrement troublée. C'est le résultat de nos études classiques.... » Dira-t-on encore qu'il est inutile d'y aller voir, pour s'assurer si le mal signalé existe réellement, et pour chercher, s'il est possible, le remède à ce mal? Comment entreprendre, en connaissance de cause, cette réforme de l'enseignement

secondaire qui préoccupe aujourd'hui tous les esprits, si l'on n'a appris, à l'école même des jeunes gens, de quels défauts intellectuels l'organisation actuelle peut être le principe?

D'après M. Anatole France, « nous aurions commis de lourdes fautes, dont nos enfants portent la peine. Dans notre zèle étourdi nous avons voulu leur apprendre tout et nous avons oublié de leur apprendre à penser. Nous nous sommes efforcés de leur donner toutes les connaissances, qui ne sont rien, sans leur donner la méthode, qui est tout.... Pour la qualité des connaissances et l'exercice de leur raison, les nouveaux échappés du lycée sont bien inférieurs, en moyenne, à ce que nous étions il y a dix, quinze et vingt ans. »

Je ne sais si ces appréciations peu favorables sont exactes, si, vus et examinés sous forme d'élèves et de candidats, les jeunes lycéens d'aujourd'hui donnent de leur état d'esprit à leurs professeurs et à leurs examinateurs la même impression, s'ils confirment l'opinion que M. Anatole France s'est faite en causant librement avec eux, s'ils se montrent enfin, dans les examens, aussi inférieurs intellectuellement à leurs devanciers qu'ils ont paru l'être à un de leurs meilleurs amis, dans des conversations intimes. Il serait facile, je crois, de recueillir des témoignages

contradictoires. Mais qui ne voit que pour faire cesser toute hésitation, pour asseoir un jugement solide et vrai, une enquête est absolument nécessaire; et qu'il n'y a pas d'autre moyen d'arriver à un meilleur aménagement des études classiques que d'avoir, au préalable, constaté en quoi l'ordre établi laisse en souffrance certaines parties de l'éducation intellectuelle. Qu'on ne dise donc plus que nous cédons à une curiosité maladive, à un caprice de dilettante, cherchant un sujet d'étude simplement intéressant! Nous n'observons les jeunes gens, ils le savent bien, que pour les aimer davantage, pour les avertir de leurs défauts et, en leur préparant de meilleurs plans d'études, de meilleures méthodes d'enseignement, assurer leur avenir et travailler avec eux au relèvement de la France.

FIN

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

A L'ÉTRANGER

CHAPITRE I. — L'Institut libre d'enseignement de Madrid..... 1
— II. — Un pédagogue espagnol : Giner de los Rios..... 13
— III. — Un pédagogue de l'Amérique du Sud : le docteur Berra..... 19
— IV. — Les Universités circulantes en Angleterre et en Écosse..... 26
— V. — Les Universités transatlantiques..... 33
— VI. — Les instituteurs allemands et la discipline militaire..... 40
— VII. — L'École normale centrale du Caire..... 46
— VIII. — La pédagogie de Tolstoï..... 52
— IX. — L'enseignement primaire à l'étranger... 76
— X. — La crise de l'enseignement secondaire.. 82

DEUXIÈME PARTIE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

CHAPITRE I. — L'enseignement primaire à Paris..... 89
— II. — Les écoles normales..... 98
— III. — Histoire de la législation de l'enseignement primaire..... 105
— IV. — Un peu de statistique..... 111
— V. — Les colonies de vacances..... 117
— VI. — Le ministère de M. Spuller..... 123
— VII. — L'hypnotisme et la pédagogie..... 133
— VIII. — L'enseignement professionnel..... 145

TROISIÈME PARTIE

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CHAPITRE I. — La question du surmenage..... 155
— II. — L'Académie de médecine et le surmenage scolaire..... 162
— III. — Un discours de M. Lockroy..... 173
— IV. — Un discours de M. Viette..... 179
— V. — Un rhétoricien de 1815..... 183
— VI. — La statistique décennale de l'enseignement secondaire..... 193
— VII. — La discipline scolaire et le rapport de M. Marion..... 200
— VIII. — L'éducation morale au collège..... 208
— IX. — Le nouveau plan d'études des lycées et la réforme de 1890..... 215
— X. — L'Association nationale pour la réforme de l'enseignement secondaire..... 222
— XI. — « L'Union universitaire » 228
— XII. — Une brochure de M. Réal..... 234
— XIII. — Un nouveau livre sur l'enseignement secondaire..... 241
— XIV. — L'enseignement de la philosophie..... 248
— XV. — La suppression de l'École de Cluny..... 254
— XVI. — Le concours Bischoffsheim..... 262
— XVII. — Les maîtres répétiteurs..... 268
— XVIII. — La loi Camille Sée..... 275

QUATRIÈME PARTIE

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

CHAPITRE I. — Universités et Facultés..... 281
— II. — Les Universités régionales..... 287
— III. — La statistique décennale de l'enseignement supérieur..... 294
— IV. — Un cours libre de philosophie..... 301
— V. — La Sorbonne municipale..... 309
— VI. — Une thèse de Sorbonne..... 315
— VII. — La jeunesse..... 322

COULOMMIERS. — IMP. PAUL BRODARD.

A FINE IS INCURRED IF THIS BOOK IS NOT RETURNED TO THE LIBRARY ON OR BEFORE THE LAST DATE STAMPED BELOW.

4535298

DUE MAR 24 1977 H

Etudes sur l'enseignement et sur l
Widener Library 004460256
3 2044 079 676 474